Praca w Klasach Łączonych

r. III–1935/6 Nr. 8/9

WARSZAWA

ZUCHY NA WSI

a) Istota ruchu zuchowego.

Do najbardziej lubianych i popularnych organizacyj uczniowskich na terenie szkoły powszechnej należą niewątpliwie zuchy. Zaledwie kilka lat upłynęło od narodzin tej organizacji, a już może ona pochwalić się poważnemi sukcesami. Ruch zuchowy bowiem rozszerzył się po całej Polsce w bardzo szybkiem tempie i objął sobą dziesiątki tysięcy dzieci szkół powszechnych. Rozwój jego jest wprost żywiołowy.

Twórcami tego ruchu są polscy harcerze. Tak, jak angielski skauting był przyczyną powstania u nas harcerstwa, tak samo angielskie „wilczęta" były pierwowzorem organizacji zuchowej w Polsce. Twórcą wilcząt był pierwszy skaut świata, angielski generał Robert Baden Powell. On zorjentował się szybko, że do skautingu nie można przyjmować dzieci poniżej 12 lat. Program bowiem i metody wychowawcze skautingu są dostosowane do psychiki młodzieży starszej (od 12 r. życia począwszy), nie odpowiadają więc wiekowi i rozwojowi fizycznemu i psychicznemu dzieci szkół powszechnych. Dla tych ostatnich należało stworzyć odrębną organizację, co też Baden Powell uczynił. Już na rok przed wielką wojną utworzył on organizację dla dzieci w wieku 8—12 lat pod nazwą „wilczęta". Na ziemie polskie dotarł ten ruch znacznie później, aniżeli skauting, bo dopiero w 1916 roku. Mimo jednak usilnych starań instruktorów skautowych (harcerskich) i mimo oparcia całej pracy na wzorach angielskich, gromady wilcząt u nas się nie rozwijały: były nieliczne i obejmowały dzieci tylko ze sfer inteligenckich. Przyczyną niepowodzenia ruchu wilczęcego na naszym terenie było jego niedostosowanie się do psychiki naszego dziecka. Nić przewodnia bowiem zajęć wilczęcych — życie zwierząt

indyjskich dżungli i naśladowanie ich dobrych obyczajów — była dla naszych dzieci obca i niezrozumiała. Należało tę organizację dostosować do właściwości polskich dzieci. Praca ta wymagała więcej wysiłków, aniżeli dostosowanie angielskiego skautingu do naszej młodzieży starszej.

Zabrały się do tego najpierw harcerki i w 1926 r. dały początek ruchowi zuchowemu żeńskiemu, opracowując nowe, polskie metody i materjał pracy z dziećmi. Nazwę, tłomaczoną z ang., „wilczęta" zamieniły one na polską i bardziej odpowiadającą — „zuchy". Harcerstwo męskie zabrało się do organizowania chłopców-zuchów dopiero w jesieni 1931 r. Wykorzystało ono doświadczenia zarówno wilcząt, jak i harcerek. Pracę w organizacji zuchowej oparło przedewszystkiem na właściwościach polskiego chłopca w wieku 8—12 lat. W doborze metod i materjału pracy kierowano się zainteresowaniami dziecka i takiemi właściwościami, jak silnie rozwinięte popędy naśladowczy i konstruktorski, ciekawości, wyobraźnia fantastyczna i wielka ruchliwość fizyczna i psychiczna.

Biorąc więc za punkt wyjścia psychikę chłopca, dawano na t. zw. zbiórkach dużo zabaw, pieśni i specjalnych tańców, ćwiczeń różnego rodzaju (zręczności, turniejowych, orjentacji, leśnych, zimowych), obrzędów i dużo majsterkowania. Tak pojęta praca w organizacji zuchowej niesłychanie silnie przyciąga chłopców ku sobie. Powstały setki gromad zuchowych, obejmujące dziesiątki tysięcy dzieci. Ruch zuchowy spotkał się z entuzjastycznem przyjęciem nietylko u dzieci, ale także u rodziców i nauczycieli-wychowawców. Wartość tej jedynej organizacji dziecięcej została należycie oceniona i tem się tłumaczy tak wielka ilość okólników, wydanych przez władze szkolne w tej sprawie. Również o bardzo przychylnem ustosunkowaniu się władz szkolnych do organizacji zuchowej świadczą liczne kursy instruktorskie, organizowane przez Kuratorja dla nauczycieli.

Czemże jest w istocie ruch zuchowy? Jest on harcerstwem dla dzieci w wieku 8—12 lat, tworzy bowiem z harcerstwem organizacyjną jedność — bez niego i poza niem nie istnieje.

Zuchy jednak nie są harcerzami. Inne są metody i materjał pracy u zuchów, a inne w harcerstwie. Wynika to z różnicy wieku i właściwości zucha i harcerza, dalej z pobudek czysto dydaktycznych i pedagogicznych. Zuchy mają być pewnego rodzaju przygotowaniem do harcerstwa, jakgdyby jego przedszkolem. Organizacja zuchowa wychowuje dzieci własnemi metodami, pozwala dzieciom spędzać czas na świeżem powietrzu w obcowaniu z przyrodą, w zabawie w gronie rówieśników, urabia dzielnych chłopców-zuchów, dobrych przywódców w zabawie i grze.

Zuchy również współdziałają ze szkołą w pracy wychowawczej. Członkowie tej organizacji stają się na terenie szkoły propagatorami, organizatorami i przy-

wódcami zabaw i gier, przez co przyczyniają się do lepszej atmosfery wychowawczej w szkole. Szkoła staje się dla dzieci bardziej radosną; zaczyna silniej pociągać dziatwę ku sobie, zyskuje coraz lepszą opinję i zrozumienie wśród rodziców. W ten sposób zuchy wpływają do pewnego stopnia na opinję szkoły.

Organizacja zuchowa jest także pomocnikiem domu. Zapewnia ona dzieciom wybór dobrych kolegów, opiekuje się niemi i organizuje im zabawy w czasie, kiedy szkoła nie ma możności, a rodzice czasu — na zajmowanie się dziećmi. Ogólnie zuchy — jak powiada A. Kamiński w książce o zuchach — „jest to wielka zabawa w dzielnych chłopców, w chłopców-zuchów. Zabawa w chłopców-zuchów, którzy są odważni w grach i odważni w mówieniu prawdy, którzy są zwinni i zręczni, mają bystre oczy, bystre palce i bystre głowy. Zabawa w Majster-Klepków, potrafiących wykonać własnoręcznie wiele rzeczy, zabawa w krasnoludków, ciągle szukających sposobności do robienia przyjacielskich usług, zabawa w leśnych ludzi, podpatrujących życie zwierząt i roślin. Zabawa, wymagająca karności i współdziałania, opanowania i poświęcenia. Zabawa prowadzona przez samych chłopców. Radosna, porywająca zabawa, w której nabiera się dobrych przyzwyczajeń!".

Zuchy, to jedna z nielicznych form współpracy dzieci z nauczycielami w pracy wychowawczej.

b) Organizacja zuchów.

Podstawową jednostką organizacyjną zuchową w szkole jest gromada. W jej skład wchodzą dzieci w wieku 8—12 lat, a więc uczniowie II, III, IV i V klasy. Ogólna ilość zuchów w gromadzie waha się w granicach 12—24 i dzieli się na 2—4 szóstki. W jednej szkole może być jedna lub więcej gromad. Na czele każdej gromady stoi „wódz", mianowany przez władze harcerskie.

Jeżeli gromada zuchowa jest zorganizowana przy drużynie harcerskiej, która się nią opiekuje, to nosi miano niesamodzielnej gromady i może mieć wodza niepełnoletniego (15—18 lat). W innym wypadku gromada nosi nazwę gromady samodzielnej i posiada wodza pełnoletniego, zazwyczaj nauczyciela lub instruktora ruchowego.

W skład gromady mogą wchodzić sami chłopcy i wtedy gromada nosi nazwę męskiej, albo chłopcy i dziewczęta, tworząc gromadę koedukacyjną. Są też gromady czysto żeńskie. Te podlegają harcerstwu żeńskiemu i są inaczej zorganizowane. Wódz gromady „prowadzi" całą gromadę i za jej pracę odpowiada. Niepełnoletni wódz musi mieć opiekuna, a pełnoletni może sam sprawować tę funkcję, jeżeli jest nauczycielem. Opiekuna wyznacza szkoła. Wódz wybiera sobie pomocników t. zw. „szóstkowych", którym powierza szóstki w grach i zabawach. Tak zwane zbiórki odbywa wódz z całą gromadą. Pod-

czas zbiórek pomagają mu szóstkowi w prowadzeniu ćwiczeń, zabaw i gier stając na czele szóstek jako zespołów. Na poszczególną zbiórkę składają się zazwyczaj: gawęda, śpiew, taniec, ćwiczenia, zabawy, gry, obrzędy, majsterkowanie. Zuchy bawią się zazwyczaj „w coś", np.: w Słowian, rycerzy, Indjan, marynarzy, krasnoludków i t. p. Na jednej zbiórce opowiada wódz zuchom o Robinsonie i zuchy odtwarzają później jego przejścia: robią broń z drzewa poznają las, robią kryjówki dla siebie (szałas), staczają walki. Inne zbiórki obejmą znowu walki Jagiełły pod Grunwaldem, oblężenie Zbaraża, albo przygody marynarzy.

Przy zabawie uczą się zuchy różnych rzeczy, ćwiczą ciało i umysł. Wszystko to pociąga chłopców, bo wypływa z ich zainteresowań.

Zbiórki odbywają się tak letnią, jak zimową porą na świeżem powietrzu, a więc w parku, w polu, w lesie. Trwają one zazwyczaj w mieście około 1—1½ godziny i łączą się w cykle. Cykl zbiórek trwa jeden lub dwa miesiące i obejmuje 6—12 zbiórek (1—2 zbiórki tygodniowo). Są różne cykle (zależnie od tego, w co się zuchy bawią), np.: słowiański, rycerski, ludowy, indjański, marynarski, krasnoludków, majsterklepków i t. p. Na tych zbiórkach przygotowują się zuchy do zdobywania odpowiednich stopni („gwiazdek") i sprawności które otrzymują po wykazaniu się umiejętnością w wymaganym stopniu.

c) Co daje organizacja zuchowa dzieciom wsi?

Początkowo gromady zuchowe rozwijały się tylko po miastach. W ostatnich czasach daje się zauważyć silne dążenie w kierunku opanowania przez ten ruch także wsi. Zuchy są równie przydatne na wsi, jak i w mieście. Przedłużają one i rozszerzają zasięg wpływów szkoły, przypominają dziecku wiejskiemu o istnieniu pełnej, radosnej zabawy, a także przedłużają jego dzieciństwo, tak wcześnie wypierane przez oddziaływanie środowiska.

Organizacja zuchów nie podchodzi do dzieci wiejskich jako jakiś reformator, ale wpływ jej przejawia się samorzutnie. Jej metody i materjał pracy są równie entuzjastycznie przyjmowane przez dzieci wsi, podobnie, jak działo się to w mieście. Zuchowe bawienie się „w coś", ten samorodny teatr wpływa dodatnio na rozbudzenie i kształcenie wyobraźni dziecka wiejskiego. Wszelkiego rodzaju gawędy, ćwiczenia, kolonje zuchowe są dobrą pomocą dla szkoły w kierunku zaspokajania głodu wiedzy dziecka wiejskiego. Ich wpływ na jego umysł jest ogromny. Zuchy dostarczają także dziecku wiejskiemu wielką ilość zabaw i gier różnego rodzaju. Przez ich stosowanie przedłużamy mu jego dzieciństwo, zapewniamy więc wszechstronniejszy i pełniejszy jego rozwój, zgodny z naturą i fazami rozwoju. Ćwiczenia i zabawy zręcznościowe, tak częste i mile widziane przez zuchów, przeciwdziałają przedwczesnej nieruchliwości i małej zwinności dziecka wiejskiego. Wielki też wpływ wywierają zuchy

na rozwój charakteru i osobowości małego wieśniaka. Sam fakt istnienia gromady, szóstek, ich prace i ćwiczenia znacznie wzmacniają i rozwijają uczucia społeczne i umiejętność współżycia w grupie społecznej. Atmosfera „zbiórek" i życia gromady zuchowej oddziałuje dodatnio na rozwój i pogłębianie uczuciowości dziecka wiejskiego. Zuchy organizują dla niego zabawy i różnego rodzaju ćwiczenia zarówno w zimie, jak w lecie. Szczególnie wielką pomoc oddają mu one w okresie pasania bydła. Okres ten w życiu dziecka wiejskiego odgrywa dość dużą rolę, czas bowiem pasania obejmuje więcej niż pół roku. Jest to okres martwy, a nawet niepożyteczny i ujemny wychowawczo. Czas pasania bydła, to okres nudy, martwoty umysłowej, czas stracony dla rozwoju dziecka. Często jest to szkoła wypaczenia moralnego. Organizowanie tego okresu jest jednem z zadań zuchów. Czynią one to przez dawanie codziennych zajęć indywidualnych na pastwiskach i przez normalne zbiórki. Zajęcia indywidualne są tak zorganizowane, że pochłaniają wolny czas dziecka na pastwisku. Dziecko na polecenie wodza robi łuki, szczudła, latawce, ćwiczy się w różnych sztukach, jak celowanie i strzelanie z łuku, chodzenie na szczudłach, obserwuje przyrodę, zbiera kolekcje kamyków, ziół, uczy się pewnych melodyj na piszczałce albo grzebieniu, czyta, wykonuje konkursowe ćwiczenia (czyja krowa najczystsza) i wiele, wiele innych pożytecznych dla niego i jego rozwoju czynności. Częste przychodzenie wodza na pastwisko, jego rady i opieka czynią pasenie mniej uciążliwe i nudne. Wymaga to pełnego oddania się tej sprawie wodza, jednak dobry harcerz-wódz traktuje to jako dobry uczynek i chętnie poświęca się tej pracy.

Również niesłychanie brzemienny w następstwa jest fakt istnienia gromady zuchowej w wioskach kresowych, gdzie żyją różne narodowości. Dziecko polskie, będące nieraz mniejszością, zmuszone jest rozmawiać obcym językiem, ulega wpływom większości, zapomina o swem pochodzeniu i mowie. Zuchy takim dzieciom przychodzą z pomocą. Zbierają je, opiekują się niemi, wychowują na dobrych Polaków.

Powyższe uwagi nie wyczerpują zagadnienia użyteczności zuchów na wsi, jednak wystarczają do zrozumienia doniosłości tej organizacji dla dzieci wsi. Zuchy są bodajże bardziej potrzebne na wsi, aniżeli w mieście.

d) Nauczyciel a zuchy.

Organizacja zuchów obejmuje dzieci szkolne. Jest to prawie jedyna organizacja dzieci szkół powszechnych. Obowiązkiem nauczyciela, nakreślonym przez statut, jest danie opieki organizacjom dziecięcym.

Opieka ta może mieć dwojaki charakter:

a) nauczyciel sprawuje opiekę nad gromadą zuchową, jest jej opiekunem,
b) jest wodzem, instruktorem gromady.

W tym ostatnim wypadku posiada on odpowiednie kursy i prowadzi sam pracę w gromadzie zuchowej.

Opiekun opiekuje się gromadą. Wódz (starszy harcerz) prowadzi gromadę zuchową, nauczyciel zaś udziela mu wszelkiego rodzaju pomocy. Nauczyciel musi znać organizację zuchową, by mógł dobrze spełniać rolę opiekuna. Chcąc ułatwić poznanie tej organizacji obecnym i przyszłym opiekunom, podaję kilka podstawowych dzieł, traktujących o zuchach.

e) Literatura zuchowa.

1. **A. Kamiński: — „Antek Cwaniak".** Dzieło to jest jakgdyby zbiorem „lekcyj wzorowych", obejmuje bowiem opis życia gromady zuchowej i jej zbiórek. Jest to doskonała ilustracja pracy zuchowej w męskich gromadach zuchowych.
2. **A. Kamiński: — „Książka Wodza Zuchów".** Sam tytuł tej książki wskazuje, dla kogo ona jest napisana. Ma ona być przewodnikiem pracy wodza. Znaleźć w niej można wiadomości o zuchach, dalej opis ogromnej ilości zabaw, gier, ćwiczeń, oraz wszelkiego rodzaju wskazówek, niezbędnych do dobrego prowadzenia gromady.
3. **A. Kamiński: — „Krąg Rady".** To dzieło jest przeznaczone dla instruktorów zuchowych i można je nazwać metodyką zuchową. Tutaj są wiadomości o powstaniu i istocie ruchu zuchowego, o psychologji zucha i zadaniach instruktora zuchowego.
4. **Wydział zuchów Głównej Kwatery Harcerzy: — „Jak zorganizować gromadę zuchów".** Jest to krótka broszurka, niezbędna dla każdego, kto ma jakąkolwiek styczność z zuchami. Szczególnie jest ona godna polecenia dla tych, którzy mają zamiar zorganizować gromadę zuchową.
5. **Wydział zuchów Głównej Kwatery Harcerzy: — „Gromada zuchowa na wsi".** Obejmuje ta broszurka wskazówki, dotyczące gromad na wsi.
6. **D. B. Kwiatkowski: — „Piosenki zuchowe".** Ten śpiewnik obejmuje tekst i melodję 80 piosenek zuchowych.
7. **Wydział zuchów Głównej Kwatery Harcerzy: — „Sprawności zuchowe".** Jest to broszura, podająca regulaminy sprawności zuchowych.

Oprócz tych kilku podręczników ukazały się inne. Wyżej jednak podane podręczniki są podstawowe i zapoznanie się z niemi da możność dobrego spełniania obowiązków opiekuna gromady zuchów. Wszystkie wyżej wymienione podręczniki nabyć można w Katowicach, ul. Szafranka, Domek Harcerski.

Franciszek Świder

ORGANIZACJA WYCIECZEK W SZKOLE I-go i II-go STOPNIA

Projekty Programów dla szkół I-go i II-go stopnia odróżniają: 1) **naukę w klasie**, 2) **naukę w terenie** i 3) **wycieczki**. Rzeczą nową jest wprowadzenie „nauki w terenie", którą odróżnia się od wycieczek. Naukę w terenie (G.-II-25), albo lekcje w terenie (G. i P.-I-33), albo lekcje poza klasą (P.-II-34), albo nauczanie poza klasą (P.II-34) — widzimy jak niejednolita jest terminologja — przewidują projekty geografji i nauki o przyrodzie. Przez termin „w terenie" autorzy rozumieją lekcje w ogrodzie szkolnym, na wsi „w terenie" można przeprowadzić lekcje o zwierzętach domowych... w stajni (dosłownie!), na pastwisku, przy pracy, lekcje o owadach, o zwierzętach wodnych i ptakach, gnieżdżących się w pobliżu zabudowań ludzkich (P.-II-35). Projekt programu geografji i nauki o przyrodzie (I-33) podaje takie przykłady lekcyj w terenie: po opracowaniu mchu i grzyba w klasie na żywym materjale, może być prowadzona lekcja w lesie, w celu poszukiwania innych mchów oraz zaznajomienia się z najpospolitszemi grzybami trującemi okolicy, albo — po opracowaniu dźwigni w klasie lekcja na podwórzu w celu znalezienia zastosowań dźwigni w narzędziach rolnika. Ten typ lekcyj w terenie ma charakter uzupełnienia materjału przerobionego w klasie. Z powyższych przykładów widać, że trudno w ujęciu projektów ustalić zasadniczą różnicę między lekcją w terenie a wycieczką. Jest jednak oczywiste, że na wycieczce może się odbyć lekcja w terenie. W lekcji w terenie rozwiązuje się na miejscu zagadnienie, wycieczka jest przedewszystkiem przeżyciem, planowo zamierzonem gromadzeniem obserwacyj, okazów, dokumentów. Jeżeli lekcja w terenie jest ściśle związana z danym przedmiotem nauki, to wycieczka wiąże kilka przedmiotów nauki szkolnej, przedewszystkiem zaś jest ważną sytuacją wychowawczą w najszerszem tego słowa znaczeniu.

Czas więc byłoby zerwać już z pojęciem wycieczki geograficznej, wycieczki przyrodniczej, historycznej. Kto organizuje wycieczkę tego typu, wystawia sobie świadectwo, że nie odczuwa ducha reformy programowej, że tkwi w ciasnem dzieleniu życia na przedmioty. W szkole na wsi, w szkole I i II stopnia ze względu na specyficzny charakter myślenia całościowego, niezróżnicowanego u dziecka wiejskiego, oraz ze względu na lekcje w klasach łączonych, takie wyspecjalizowane wycieczki szczególnie pozbawione są sensu wychowawczego i dydaktycznego. Wyjaśnijmy to twierdzenie. Wycieczka dobra wymaga **odpowiedniego przygotowania**, w którem znajdą się sprawy naukowe i gospodarcze, związane z wytyczeniem trasy, opracowaniem marszruty, przygotowaniem pomocy i posiłków i t. p. **Właściwa wycieczka** również zawiera różnorodne skład-

niki — jest marszem, wymagającym uwzględnienia wymagań higjenicznych i wymagań związanych z wychowaniem fizycznem, zawiera odpoczynek i biwakowanie, śpiew jednogłosowy, zabawę i grę, poparta być winna notowaniem spostrzeżeń, obserwacyj, rozmów, napisów i wywiadów, czasem i wykonywaniem szkiców, fotografij.

Ale i to nie wyczerpuje jej możliwości. Wycieczka bliższa ma za zadanie kontakt ze starszem społeczeństwem, ze środowiskiem. Dłuższy domarsz do celu może być poświęcony obserwacji na temat: co moglibyśmy we wsi naszej wykonać dla dobra ogólnego i t. p.

Opracowanie materjału zebranego na wycieczce może się odbyć na lekcjach niemal wszystkich przedmiotów. Prędkość marszu, czas wycieczki, koszty nieprzewidziane, wyliczenia dotyczące zaobserwowanych zjawisk — oto temat lekcyj arytmetyki z geometrją. Wypisywanie nazw spotkanych przedmiotów na wycieczce, wypisywanie właściwości, cech oglądanego objektu, skatalogowanie nowo poznanych nazw i terminów, wreszcie wypracowanie — oto tematy z języka polskiego, związane z lekcją o rzeczowniku, przymiotniku, ćwiczeniami słownikowemi i opisem. Konserwacja i usystematyzowanie okazów i materjałów zebranych — to temat zajęć praktycznych i lekcyj nauki o przyrodzie. Wykonanie szkiców, opis form terenu — to tematy geograficzne. Nawet 3 — 4 godzinna wycieczka może dać materjał na tydzień zajęć szkolnych.

W szkole o klasach łączonych organizacja wycieczki stanowi trudniejszy problem z tego względu, że tematy zagadnień poszczególnych klas mogą się nie wiązać. Nauczyciel tych klas, robiąc rozkład materjału naukowego, winien przewidzieć w nim wycieczki i odpowiednio zestawić tematy, dające się zrealizować na wspólnej wycieczce. Rzecz jasna, że nie muszą to być tematy koniecznie z tego samego przedmiotu, choć w zasadzie łączność ta jest pożądana. Co mówią projekty o organizacji wycieczek w tych warunkach? Wycieczki bliższe w szkole o 1 nauczycielu należy organizować wspólnie dla całego kompletu, z tem, że dzieci klasy wyższej rozwiążą zadanie trudniejsze, np. w wycieczce na pole klasa I nazywa barwy spostrzeżonych przedmiotów, określa stosunki przestrzenne dotyczące położenia i ruchu (wyżej, niżej, na prawo, na lewo, nad, pod, obok, przy, za, daleko, blisko, bliżej, najbliżej, wolno, szybko i t. p.), klasa II — obserwuje gatunki roślin zasadzonych i zasianych, porównuje wielkość obszarów, zajętych przez różne uprawy, wymienia czynności, występujące przy uprawie pól i t. d.; na wycieczce do przydrożnej kapliczki, świątka — klasa III opisuje oglądany przedmiot jako zabytek z dawnych czasów, uczniowie kl. IV — jako wytwór sztuki ludowej. (J. P.-I-68 — 69). Zebrany na wycieczce materjał — dodają autorzy — daje sposobność do organizowania lekcyj wspólnych. Wycieczki w łączonych kl. V — VI przewiduje projekt programu nauki o przyrodzie (II-36), przyczem wycieczki wspólne

dla obu klas nauczyciel przeprowadza „o ile mu na to warunki pozwolą", materjał czerpie z kursu V i VI klasy. Przykład — jesienna wycieczka nad staw: kl. VI obserwuje gatunki drzew po drodze, nad stawem i nauczyciel „tymczasem" (?) zajmuje kl. V roślinami wodnemi. Inny przykład — wiosenna wycieczka do lasu: kl. VI robi spostrzeżenia, dotyczące zmian, jakie zaszły w drzewach poznanych na jesieni, gdy „tymczasem" nauczyciel z kl. V zajmuje się bylinami kwitnącemi wczesną wiosną. (P.-II-36). Sprawę wycieczek w szkole o 1 nauczycielu porusza dalej projekt geografji i nauki o przyrodzie. W godzinach, przeznaczonych na naukę o przyrodzie dla III i IV klasy równocześnie, zaleca projekt urządzać wycieczki wspólne, poświęcone tematom aktualnym dla jednej i drugiej klasy, przyczem punktem wyjścia może być którykolwiek kurs. Przykłady (I-34): wycieczka wiosenna drogą koło pól w stronę zarośli lub lasu pod hasłem — „jak rośliny przetrwały zimę". Treść: jak ozimina przetrwała zimę, jakie w niej zaszły zmiany od czasu, kiedy śnieg stopniał, jakie rośliny posiali rolnicy na wiosnę, jak wyglądają siewki tych roślin, poszukiwanie znanych chwastów, jak one przezimowały; poszukiwanie w zaroślach bylin kwitnących, stwierdzenie obecności pędów podziemnych, jak byliny przetrwały zimę i t. p. Przykłady w powyższej wycieczce są wzięte z materjału III i IV klasy. Projekt wymienia ponadto inne orjentacyjne tematy: jesienią — owocowanie, czerpiąc przykłady z pośród chwastów i drzew; kwitnienie i zapylanie przez owady; obserwacja zachowania się pszczół, mrówek i innych owadów może być również skutecznie przeprowadzona z obu klasami łącznie.

Przytoczone powyżej przykłady wycieczek dotykają kwestji tematów. Samej organizacji wycieczek w klasach łączonych projekty nie rozwiązują. Zaakcentowane przez nas słowo „tymczasem" nie wyjaśnia sposobu, w jaki nauczyciel, polecając jednej klasie samodzielną obserwację, z drugą rozważy pokrewne zagadnienie. Czy i tu, na podobieństwo nauki w klasie, może być stosowana przeplatanka: jedna klasa — nauka cicho, druga — głośno i odwrotnie? Co przy cichej obserwacji może dziecko spostrzec, zestawić, stwierdzić?

Jak na wolnej przestrzeni uchronić dzieci klasy, czyniącej samodzielne obserwacje, od rozproszenia? Czy nie należałoby, przygotowując wycieczkę w sali szkolnej, opracować cyklu pytań i poleceń dla obserwacyj cichych, samodzielnych? Czy w terenie możliwe jest prowadzenie notatek, odpowiadanie na te pytania? Czy realnem posunięciem byłoby powierzenie klasy cicho obserwującej opiece i kierownictwu jednego lub dwóch zdolniejszych uczniów, odpowiednio przez nauczyciela przygotowanych? Oto zakres problematyki wycieczkowej dla klas łączonych. Odpowiedź da rzetelnie przemyślane doświadczenie. Na przykładzie wycieczek potwierdza się raz jeszcze przekonanie o większych trudnościach metodycznych i organizacyjnych nauczania w klasach łączonych niż w szkole o klasach pojedyńczych. Zatem i przygotowanie do wycieczki

z klasami łączonemi musi być szczegółowsze, solidniejsze. Tu właśnie objawią się doskonale zdolności organizacyjne nauczyciela. Podamy poniżej schemat organizacyjny wycieczki z klasami łączonemi. Ta sucha konstrukcja musi być wypełniona żywą treścią, wziętą z własnego środowiska i możliwości.

Wycieczka do ....
pod hasłem ....
Czas: od .... do .... Poszczególne etapy: ....
Pomoce: ....

	Klasa III	Klasa IV
cz. I.	Temat: .... Przygotowanie w szkole: w nauce cichej na lekcj .... w nauce głośnej na lekcji	Temat: .... Przygotowanie w szkole w uauce głośnej na lekcji .... w nauce cichej na lekcji ....
cz. II.	Domarsz—obserwacje przygodne dotyczące środowiska .... Obserwacje, zbieranie materjału samodzielne na podstawie instrukcyj i planu .... Zebranie wyników obserwacyj pod kierunkiem nauczyciela	Domarsz—obserwacje przygodne dotyczące środowiska .... Obserwacje, rozważania zjawisk kierowane przez nauczyciela: .... Samodzielne dalsze obserwacje i czynnośi polecone przez nauczyciela: ....
	Zabawa, wspólna gra, śpiew	
	Powrót — obserwacje przygodne dotyczące środowiska	Powrót — obserwacje przygodne dotyczące środowiska ....
cz. III.	Opacowanie materjału w szkole: w nauce cichej na lekcji .... w nauce głośnej na lekcji	Opracowanie materjału w szkole: w naace głośnej na lekcji .... w nauce cichej na lekcji ....

Przedstawiony zarys organizacji wycieczki odnosi się do wycieczki 4 — 5 godzinnej. W ujęciu naszem można stosować szereg odmian w zależności od tematów. Już przygotowanie wycieczki da się ująć inaczej. Opracowanie materjału zebranego na wycieczce może być punktem wyjścia lekcji wspólnej, która dopiero później rozwidla się na lekcję cichą w jednej klasie i głośną w drugiej. Obserwacje podczas domarszu do celu wycieczki oraz powrotu mogą być wspólne lub zróżnicowane na klasy. Gdy np. podczas marszu jedna klasa będzie obserwować stan drzewek przydrożnych, które wymagają podpórek, okopania i t. p., druga klasa może śledzić stan mostków, dróżek, bajor utrudniających marsz. Z tych obserwacyj powstać może potem projekt naprawy trud-

nego przejścia przez rowek, zasypanie bajorka, przywiązanie drzewek do palików i t. p.

Zbieranie obserwacyj i okazów u celu wycieczki może przybrać formę lekcji w terenie, dotyczącej jednego zjawiska z danego przedmiotu nauczania. Zabawę, wspólną grę i śpiew czasem trzeba będzie poprzedzić posiłkiem, zabranym z domu. Wreszcie szkicowanie w notatnikach okazów przyrody żywej i martwej, zabytków historycznych, wytworów sztuki ludowej, biegu strumienia, zlewiska przy młynie i młyna — może stać się tematem cichej części pracy na wycieczce tej klasy, która samodzielnie pracuje. Liczne i urozmaicone możliwości zależne są od czasu, typu wycieczki i jej przedmiotu.

Nie omówiliśmy zagadnienia wyczerpująco, ale bo też wycieczkami w szkole o klasach łączonych nie zajmowano się dotąd. Musimy dodać jedno. Często można usłyszeć przekonanie, że na wsi niewiele jest objektów godnych wycieczki. Przekonanie to jest z gruntu błędne i szkodliwe. Zastanówmy się, do ilu to punktów we wsi dziecko nie ma wstępu, albo które zna tylko pośrednio lub powierzchownie. Urząd gminny, skarbiec parafialny, urząd stanu cywilnego, młyn, tartak, wiatrak (wnętrze), wyrąb lasu, kopanie i prasowanie torfu, ruch na szosie (jakie środki lokomocji, znaki na samochodach, na wozach, i przepisy o ruchu na drogach — czy są przestrzegane), pasieka, cmentarz — oto drobna część kierunku wycieczek. Niemal każda wieś posiada te i inne objekty, godne uwagi nauczyciela i dzieci. **Czynnej postawy względem własnego środowiska** w wychowankach nie wyrobimy bez metodycznie przygotowanych i przeprowadzonych wycieczek. A ta czynna postawa względem własnego środowiska jest fundamentalną podstawą obecnego celu wychowania: świadomego swych obowiązków i twórczego obywatela. **Racinowski Saturnin**

ZAGADNIENIE DYDAKTYKI CZĘŚCI MOWY

(dokończenie)

V.

Przypisujemy ważną rolę wyrazom, które mają pełne, własne znaczenie. Jedne z nich są bardziej samodzielne, inne są im podporządkowane, gdyż służą w charakterze określeń. Samodzielne są wyrazy, oznaczające przedmioty i wyobrażenia przedmiotów w naszym umyśle, jak również wyrazy, oznaczające czynności i wyobrażenia tychże. Są to dwie wielce bogate dziedziny wyrazów. Równorzędnie z temi kategorjami wyrazów występują inne, będące formami gramatycznemi na oznaczenie pierwszej i drugiej osoby w czasownikach. Odrębnie w porównaniu z niemi pełnią swoją rolę formy osoby trzeciej, które łączymy z osobami i przedmiotami. Wspomnianym kategorjom wyrazów od-

powiadają nazwy gramatyczne: **rzeczownik** (nazwa przedmiotu i jego wyobrażenia), **czasownik** (nazwa czynności i jej wyobrażenia) oraz **zaimek osobowy.** Odmiana rzeczowników (deklinacja) wskazuje na stosunek przedmiotów do siebie lub do czynności. Czasowniki konjugują się w celu wyjaśnienia sposobu i czasu czynności. W zdaniu wskazuje nam konjugująca się forma czasownika na stosunek czynności do podmiotu. **Zaimki osobowe** pierwszej i drugiej osoby tem się różnią w swej deklinacji od odmiany rzeczowników, że obca im jest kategorja rodzaju, a właściwe są niektóre zakończenia przypadkowe.
Przyjrzyjmy się zkolei wyrazom, posiadającym niemniej własne znaczenie, lecz bez pełnej samodzielności. Można je podzielić na dwie grupy, w zależności od tego, czy odnoszą się do rzeczowników, czy do czasowników.
Części mowy, które kierują się ku rzeczownikom, służą im jako wyrazy określające. Jeżeli określają jakość — są to przymiotniki, jeżeli liczbę — liczebniki, jeżeli zaś zastępują rzeczownik, wskazując go — zaimki wskazujące. Te części mowy, łącząc się z rzeczownikami, wraz z niemi tworzą składnię zgody. Określenia do czasowników (np. pięknie, trzykrotnie, tu) spełniają rolę, podobną tamtym określeniom, oczywiście bez łączenia się na zasadach czy to składni zgody czy rządu.
Zachodzi znaczna trudność w podawaniu dzieciom dokładnych wyjaśnień co do każdej części mowy. Raczej należy unikać ich, jako nie odpowiadających jeszcze poziomowi umysłowemu dzieci w wieku szkoły powszechnej. Przecenianie tego poziomu odbiłoby się niewątpliwie ujemnie na pożądanej w tej mierze skuteczności pracy. W nauce o częściach mowy powinniśmy oswajać dzieci w klasach trzeciej i czwartej głównie ze **znaczeniem** każdej części mowy, zostawiając na uboczu stronę ich **formalną.** I tak rzeczownik charakteryzujemy jako nazwę przedmiotu, przymiotnik jako określenie czy nazwę jakości [1]), liczebnik — ilości i t. d. Dopiero w klasach piątej i szóstej stopnia drugiego i trzeciego dzieci nabywają coraz więcej wprawy w łączeniu znaczeniowej strony części mowy z ich stroną formalną. Coraz śmielej już dostrzegają różnice fleksyjne (w deklinacji i konjugacji), związane z określonemi częściami mowy. Pojęcia o częściach mowy stają się coraz pełniejsze i jaśniejsze, w miarę tego, jak często dzieci wyodrębniają je ze zdań, gdzie funkcja wyrazu ma żywe i właściwe sobie zastosowanie. Zczasem dzieci umieją już odróżniać odmienne części mowy od nieodmiennych, z czem spotykają się w trzech kursach klasy czwartej szkół stopnia pierwszego i w czwartej klasie szkoły stopnia drugiego.

---

[1]) Lingwista polski, Wiktor Porzeziński, w studjum p. t. „O t. zw. częściach mowy słów kilka" (Przegląd Humanistyczny, 1923. Str. 140 i nn.) nie widzi konieczności uznawać w przymiotnikach nazw cech. Według niego np. przymiotnik biały jest sam przez się nazwą każdego przedmiotu białego.

VI.

Na pograniczu odmiennych i nieodmiennych części mowy zjawiają się przysłówki. Przysłówki nie są wyrazami samodzielnemi. Z częściami mowy nieodmiennemi łączy je to, że zyskują znaczenie przy innych wyrazach w zdaniu, same zaś w sobie znaczenia nie kryją. Pewne przysłówki mają formę stopniowania, np. wysoko, wyżej i t. p., i znów ten fakt wyodrębnia je od przyimków, spójników i cząstek znaczeniowych. Ale formy stopniowania nie należą do deklinacji w ścisłem znaczeniu.
Z przysłówkiem spotykamy się już w kursie B klasy trzeciej. Stanowisko programu w tej sprawie wyraża się w dążeniu dydaktycznem, by dzieci rozpoznawały przysłówki praktycznie, t. j. w czytankach wśród innych części mowy, a następnie świadomie stosowały je w wypowiedziach ustnych i piśmiennych. W materjale z zakresu zjawisk językowych zainteresowania przysłówkiem występują w klasie trzeciej szkół stopnia pierwszego tylko raz w ciągu dwu lat, wtenczas zwłaszcza, gdy w roku poprzednim zwracało się uwagę na liczebniki. Pozatem ćwiczą się dzieci w rozpoznawaniu przysłówków w kursie A klasy czwartej stopnia pierwszego i w klasie czwartej stopnia drugiego. Uzupełnieniem tych momentów zainteresowań postaciami przysłówków są niewątpliwie zestawienia ich przy okazji ćwiczeń słownikowych, których materjał od czwartej klasy stale się rozszerza.

W kursie A klasy szóstej stopnia drugiego, wśród przygodnych ćwiczeń w rozpoznawaniu części mowy, natrafiamy na imiesłów przysłówkowy, który jest rodzajem przysłówka w stosunku do imiesłowu odmiennego. W mówieniu potocznem, a nieraz i w piśmie błądzą dzieci, używając w sposób niewłaściwy pod względem składniowym imiesłowu przysłówkowego. Np.: Idąc rano do szkoły, padał gęsty śnieg. W tym wypadku należy dziecko pouczyć, że ten imiesłów odnosi się do osoby, która mówi i jest ukrytym podmiotem zdania, wyraz śnieg natomiast nie może tu wystąpić w roli przypadku pierwszego. Poprawna forma zdania brzmieć winna: **idąc rano do szkoły, miałem gęsty śnieg.**

Mówiąc o częściach mowy, mających własne znaczenie, winniśmy zauważyć, że to znaczenie nie tyle tkwi w temacie i w zakończeniu wyrazu, ile raczej udziela się wyrazom odmiennym wtedy, gdy stają się one członami zdania. W ramach zdania występują w swej roli formalnej **przyimki** i **spójniki**, które nie mają pełnego znaczenia własnego i nie tworzą osobnych członów zdania. Na uboczu znajdują się t. zw. cząstki, jak np. **no, że, li, by** i t. p., które mają w sobie niejako rysy znaczeniowe, nadające pewien odcień wyrazom. Cząstki znaczeniowe na początku wyrazów, np. s, z, ś, ź, w połączeniu z czasownikami: stopić, zsypać, ściemniać, zdziwić się i z innemi podobnemi, nadają im zna-

czenie odpowiednie. Cząsteczkom znaczeniowym również brak pełnego znaczenia.

Wkońcu nadmienimy o wykrzyknikach, które służą nam do wyrażania stanów emocjonalnych, uczuciowych. Nigdy nie uważamy ich za wyrazy współrzędne z rzeczownikami, czasownikami i t. p. Są to znaki uczuć. Mamy w języku polskim wołacze z pochodzenia, które stały się formalnemi wykrzyknikami (np. Boże! biada! i t. p.). Niekiedy całe zdania lub części zdań schodzą do roli wykrzykników, np. **masz tobie! a niechże cię!** Wyczuwamy te wyrażenia raz jako formy trybu rozkazującego, raz znowu jako wykrzykniki. Podobnież i Boże! jest wołaczem, a niekiedy tylko wykrzyknikiem. Rola wykrzykników ma szerokie zastosowanie w zdaniach wykrzyknikowych, jako w odmiennym typie zdań, dość szeroko uwzględnionym w ramach nowego programu.

Teofil Szczerba

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

O ŁĄCZNEM NAUCZANIU GRAMATYKI I PISOWNI.

I.

W pracy nauczyciela, uzgodnionej z wymaganiami programu, wszelkie ćwiczenia, które uwzględniają wiadomości o zjawiskach językowych, powinny występować jako wstawki w przemyślanym zgóry i ściśle opracowanym planie nauki języka polskiego na dany rok szkolny. Wśród wielu założeń, z których wychodząc, układamy przed początkiem roku szkolnego nasz plan dydaktyczny języka polskiego, założenie nasze, mające na celu wdrożenie wiadomości o zjawiskach językowych, musi znaleźć należne sobie miejsce, i nauczyciel jako wykonawca programu obowiązany jest w tym kierunku odpowiednio spełnić swoje zadanie Zasadniczem wskazaniem programu w dziale nauczania języka ojczystego jest **uprawa elementarnej poprawności polszczyzny** i życiowa, a więc praktyczna znajomość zjawisk językowych, które do świadomości dziecka docierać powinny nie w oderwaniu, jako coś o odrębnem znaczeniu, lecz w nawiązaniu każdorazowem do innych działów i treści zainteresowań w zakresie mówienia, czytania i pisania. Te trzy dziedziny ekspresji psychicznej dziecka stają się równocześnie szlakami rozwojowemi dla kojarzenia rozpierzchłych wyobrażeń, a tem samem dla nauki myślenia, porządkowania wypowiedzi, właściwego wygłaszania wyrazów, budowy zdań, bogacenia zasobów słownikowych, odróżniania właściwości gwarowych od mowy potocznej warstw wykształconych, a między innemi dla utrwalających się nawyków należytego posiłkowania się, kiedy zajdzie potrzeba,

formami gramatycznemi. Biorąc rzecz od strony ucznia, w pracy naszej w ramach wstawek ćwiczeniowo-gramatycznych i ortograficznych unikamy z zasady czynnika zmęczenia uwagi i znużenia, które rodzi się przy braku zainteresowania i przy pamięciowem tylko opanowywaniu zjawisk językowych. Trudem naszym będzie tu postawienie ucznia w roli obserwatora, który ma: **rozpoznawać, rozróżniać, wyszukiwać i zastosowywać** w miarę potrzeby odpowiednie zjawiska z gramatyki i pisowni. Tą drogą wdrażamy dzieci do postawy czynnej w pracy nad przyswajaniem sobie wartości kształcących mowy żywej i pisanej (książkowej). Przez pobudzanie konsekwentne czynności porównywania, odróżniania, wyszukiwania i stosowania form i przykładów wciągamy do pracy umysł, zaostrzamy badawczość w kierunku poprawności mowy i pisma, odciążamy pamięć, która spełnia tutaj rolę ważną, jednak nie wyłączną, jak to było w zwyczajach dydaktycznych czasów minionych.

Niejako podstawową formą pracy w kierunku zdobywania poprawnej mowy żywej w potocznem jej użyciu, są ćwiczenia w mówieniu z tem uświadomieniem celów, które daje możność postępowania etapami, kryjącemi w sobie wzrastający dorobek materjału słownego, a pod względem formalnym oparcie o zasadę stopniowania trudności. Ćwiczenia słownikowe, idące w parze z mówieniem i czytaniem i obejmujące swoim zasięgiem nietylko wyrazy w samoistnem ich znaczeniu ale i stosunki przestrzenne i związki, zachodzące w rzeczywistości, — stawać się winny jak gdyby rocznemi okresami przeszkolenia w umiejętności ubierania w szaty myśli, wyrażania w sposób trafny przeżyć, stanów uczuciowych, przejawów woli i t. p. Planowanie tych ćwiczeń i wyznaczanie im roli czynnika rozwijającego, kierowanego wytycznemi programu i znajomością odpowiednich wiekowi zaciekawień — stwarza niewątpliwie podstawy rozwoju umysłowego dzieci.

Na tem miejscu pragniemy zwrócić uwagę na rodzaj ćwiczeń, które podobnie jak słownikowe występują w żywej a pożądanej styczności z dziedziną mówienia, czytania i pisania. Są to ćwiczenia zarówno z gramatyki, jak z pisowni, a częściowo i z grafiki. Zadaniem naszem jest uzasadnić potrzebę łącznego nauczania wiadomości z tych zakresów, którym zwyczajem ustalonym przypisujemy wartość kształcenia formalnego.

W programie nauki języka polskiego w szkołach stopnia pierwszego zakresy zjawisk językowych, które przez dzieci mają być przyswajane, zostały ściśle określone i ustalone. Nie daje się pomyśleć nietylko dowolne przekroczenie zakresu przez nauczyciela, ale i dowolne interpretowanie istoty tych zjawisk, niepożądane drobiazgowe ich tłumaczenie, które, rzecz jasna, mija się z właściwościami umysłu ucznia, nie mogącego jeszcze wznieść się do poziomu oderwanych definicyj i trudnego dlań przebiegu pracy myślowej w tym kierunku.

II.

W obrębie naszych tu rozważań zatrzymamy się nad pracą nauczyciela i ucznia w klasach łączonych, biorąc pod uwagę naukę o zjawiskach językowych i pisowniowych. W klasie trzeciej w kursie A dziecko stawia pierwsze kroki w poznawaniu i przyswajaniu sobie zjawisk językowych; cykliczne nawiązania do wiadomości wstępnych w kursie B — wyrównują te wiadomości z poziomem klasy trzeciej szkół stopnia trzeciego. Wskazówka programu w tej mierze stawia zasadę tej samej techniki organizowania tu pracy jak w szkołach trzeciego stopnia (str. 69).

Zakres materjału z gramatyki zarówno w kursie A jak i w kursie B obejmuje zalecenia dla pracy, skierowanej ku rozpoznawaniu zdań pytających, rozkazujących i oznajmujących. Praktyczność tego rozpoznawania zasadzać się będzie na wyborze zdań wskazanych typów z tekstu, gdzie one będą występowały. Postępujemy tu podobnie jak przy rozróżnianiu barw, które oczywiście można rozpoznawać i odróżniać od siebie wtenczas, gdy odmiany ich mamy pod ręką nagromadzone.

Zalecenie programu dla obu kursów, dotyczące podziału krótkiego zdania na podmiot i orzeczenie, — jest pierwszem wprowadzeniem dzieci w zagadnienie podziału zdania na dwa istotne jego człony. Podział ten ma charakter orjentacyjny jako punkt wyjścia dla późniejszego, w czwartej klasie już rozumowanego rozbioru zdania. Dzieci stale w ćwiczeniach mieć będą do czynienia z temi składnikami zdania, nawykając do momentu gramatycznego tworzenia zdań: z rzeczownika — podmiotu i z czasownika — orzeczenia.

Przy zaznajamianiu dzieci z zaleconemi typami zdań, jak niemniej i przy spostrzeganiu podmiotu i orzeczenia z racji podziału krótkich zdań, mamy możność zastosować wskazane dla obu kursów normy ortograficzne. Nasunie się nam niewątpliwie sposobność użyć jako podmiotów rzeczowników osobowych np. z przyrostkiem: **-ówna** lub w tejże roli rzeczowników pospolitych z literą **ó** w środku wyrazu. W dalszych etapach pracy nad rozpoznawaniem wskazanych części mowy w dziale materjału gramatycznego uciekniemy się do innych zaleceń pisowni. I tak rz wymienne z r stanie się punktem wyjścia w doborze potrzebnych nam przy rozpoznawaniu rzeczowników, czasowników i przymiotników. W tej sprawie nasuwa się wskazówka, by i na tablicach ortograficznych, opracowanych zespołowo przez dzieci, umieszczać wyrazy z żądanemi elementami pisowni, jako części mowy, które dzieci mają rozpoznawać, a nie zosobna rozmieszczone, jak to często się zdarza, same np. rzeczowniki. Rzecz jasna, że nie zawsze uda się nam łącznie potraktować sprawy gramatyki z postulatami pisowni. Baczyć jednak należy, by w miarę możności do takiego zespolenia dążyć, gwoli choćby łatwiejszego utrwalenia wiadomości gramatyczno-pisowniowych w umyśle dziecka.

Niemniej ważną rolę przypisujemy takiemu postępowaniu dydaktycznemu, w którem łączy się tendencje bogacenia słownictwa z uwzględnianiem szczegółów pisowniowych, podanych w materjale ortograficznym. Mamy tu na myśli grupy wyrazów, które pozostają do siebie we wzajemnym stosunku pokrewieństwa np. góra, wzgórze, pagórek, góral, górnik, podgórski, górny i t. p. Z pośród liczebników narzucają się obserwacji wzrokowej dzieci w związku z doszukiwaniem się wyrazów z ó, nie wymieniającego się z o, — takie postaci jak szósty i siódmy, gdy np. ósmy ma ó wymienne z o. W obu kursach klasy trzeciej dzieci stosują czasy w odmianie czasowników, a wśród nich nieraz da się dobrać takie, które również i dla ćwiczeń w pisowni mogą być odpowiedniemi (np. powrócić, z powrotem, skrócić, skrót, młócić, omłot i t. p.). W materjale gramatycznym kursu B w porównaniu z kursem A znajdujemy jako nowość zagadnienie praktycznego rozpoznawania przysłówka, który jako wyraz może w swym składzie liter mieć bądź ó (np. równiutko) bądź rz (np. dobrze, rzadko i t. p.). Najczęściej nadarzające się wyrazy z literą h (herbata, bohater) użyte być mogą jako podmioty w zdaniach, do których dzieci podadzą orzeczenie. Dla sporządzenia tabeli ortograficznej ilość przykładów w tej mierze nie powinna być znaczna.

III.

Trzyletnia cykliczność w nauczaniu w klasie czwartej szkoły stopnia pierwszego umożliwia w sposób gruntowny zadośćuczynić wymaganiom w zakresie gramatyki, które podaje nam program klasy piątej i szóstej stopnia trzeciego. Zakres podanych tam wiadomości daje się przy systematycznej pracy niemal całkowicie wyczerpać, jakkolwiek objaśnianie dzieciom zjawisk i sama ich obserwacja muszą być odpowiednio na tym poziomie ułatwione i do sposobów pojmowania dzieci dostosowane. Celem, który przyświecać tu będzie nauczycielowi — to ta życiowa racja, by uczeń umiał należycie korzystać z poznanych form podstawowych gramatyki na każdym kroku, czyto w mowie czy w piśmie.
Zależnie od postawy wobec rzeczywistości i wobec ludzi, do których się zwracamy, kształtują się typowe formy zdań, uprzednio poznane i w ćwiczeniach użytkowane. Dodatkowo zjawia się zdanie wykrzyknikowe jako znak na wyrażenie różnorodnych stanów uczuciowych, i bogactwa przeżyć tak właściwych wiekowi uczniów. W posługiwaniu się zdaniami i w licznych ćwiczeniach, uwzględniających podział na podmiot i orzeczenie, pozyskujemy ramowe możliwości dla realizacji szczegółów z zakresu materjału ortograficznego. Nadając charakter dociekający zwłaszcza tym częściom lekcji języka polskiego, w których uprawiamy t. zw. wstawki gramatyczne, niewątpliwie w tekstach podręcznika i w czytankach z pisemek wskażemy dzieciom na wyrazy z literami ó, rz, ż, sz, h. Zaprzątnięcie umysłu dziecka poszukiwaniem przykładów na te

zjawiska pisowni uznajemy za wielce skuteczne. Nie od rzeczy byłoby stosować w pewnych wypadkach taki układ np. czterech wyrazów w kwadracie o szesnastu działkach, by ilość liter w tych wyrazach była jednakowa, i ażeby w każdym z nich wystąpił ten sam element ortograficzny. Przykładowo przytaczamy tak dobrane wyrazy z czterech liter, jak: **król, wróg, próg, drób.** Tak samo zastosować możemy układ wyrazów z **rz** lub **h.** Pamiętać powinniśmy, że charakter zjawisk ortograficznych mają litery: **ó, rz, h** i dlatego uczymy dzieci używać praktycznie w zdaniach wyrazów z temi literami. W zestawieniu z niemi wyrazy z **u, ż, sz, ch,** występują w roli przeciwstawień, tak ważnych w czynności porównywania i rozróżniania elementów pisowniowych, będących tu oczywiście szatą graficzną pojedyńczych dźwięków, oznaczanych dwojakiemi znakami: **ó — u, rz — ż, h — ch.**

O ile zechcemy lekcji z wstawką gramatyczną nadać charakter dociekający, zachodzi możność szczególnie na lekcji cichej dać uczniom polecenie, by układali w osobne grupy wyrazy o pokrewnem znaczeniu z podanego, znaczniejszego zasobu wyrazów, pod względem źródłosłowu do siebie zbliżonych. Nie pominiemy przytem kwestji pisowni, a wskazania w materjale ortograficznym zawarte, mogą również stać się kryterjum w wyodrębnianiu grup wyrazów. Uważamy tego rodzaju posunięcia dydaktyczne za wielce celowy zabieg w kierunku usprawnienia tak ważnego czynnika rozwojowego jak spostrzegawczość ortograficzna. Spróbujmy tezę naszą rozwinąć przykładowo. Oto podamy uczniom zastęp wyrazów, w których zauważają element pisowniowy, np. rz: rzeczny, rzewny, starzec, rządca, rzutki, zestarzały, porzecze, rozrzewnić, urząd, zarzecze, zarzucać, starzeć się, rzeka, zarządzenie, przerzucać, rządczyni, rozrzutny, starzyzna, rzucać, rządzić, wyrzucać, rząd, rzut, zarząd, rozrzucać, urządzać.

Łącząc ćwiczenia słownikowe z ortograficznemi, osobno zestawimy grupkę wyrazów o wspólnym rdzeniu, w których rz wymienia się z r. Następnie złożymy grupy wyrazów, kierując się pokrewieństwem ich znaczeń. Dopełnieniem tych ćwiczeń, z ewentualnem przesunięciem części ich na pracę domową uczniów, będzie przeprowadzony samodzielnie przez nich dobór wyrazów według pokrewieństwa ich znaczeń, przy uwzględnieniu elementów ortograficznych.

Czasami stosować można w praktyce ćwiczeniowej sposoby rozdziału od siebie wyrazów, zawierających w sobie litery rz lub literę ó. Dzieci kreślą w zeszycie linję pionową i zapisują z jednej strony linji wyrazy z rz, które wymienia się z r, z drugiej strony wyrazy z rz, które nie podlega wymianie. Tak samo postępować mogą z rozdzielaniem na grupy wyrazów, zawierających ó, które wymienia się z o oraz wyrazów o pisowni ó, które nie podlega wymianie. Materjału w tej mierze dostarczą nam teksty czytanek.

IV.

Na poziomie klasy czwartej, przy przyswajaniu sobie wiadomości z gramatyki, dzieci wprawiają się w rozpoznawaniu wyrazu określanego i określającego. Upraszcza się tu sprawa w porównaniu z kursem klas piątej i szóstej szkół stopnia trzeciego o tyle, że odpadają nazwy określeń jak przydawka, okolicznik, dopełnienie i t. p. Miejmy na uwadze fakt, że wyrazem jedynie określanym lecz nigdy określającym jest każdy podmiot w zdaniu. Wszystkie inne człony zdania wraz z orzeczeniem spełniają rolę wyrazów zarówno określanych jak i określających. Wyjątkowo w kursie A spotykamy się z wymaganiem wyróżniania przysłówka w zdaniach i w luźnem zastosowaniu. Z pośród wyrazów nieodmiennych przysłówek wyróżnia się tem, że kryje w sobie realne znaczenie jako człon w zdaniu, gdy inne wyrazy nieodmienne pozbawione są tego znaczenia i pełnią rolę czynników formalnych w zdaniu. Pragnąc wpleść w całokształt materjału z nauki o zdaniu i o wyrazie szczegóły z dziedziny pisowni, posłużyć się możemy rozsypanką wyrazów, które mają się złożyć na zdanie. Wśród wyrazów, które mają być określanemi lub określającemi, niektóre winny być tak dobrane, by mogły odpowiedzieć postulatom pisowni, na dany kurs przepisanym.

Trudno przedstawia się sprawa z zastosowaniem w zdaniu form liczebnikowych **dwu** i **dwóch**. Jak wiadomo bowiem, nie przewiduje się w programie t. zw. podmiotów logicznych. W kursie C w wiadomościach z pisowni tłumaczy się dzieciom, że zarówno forma **dwu** jak i **dwóch** jest poprawna i sztuczne byłoby wiązanie innego znaczenia z jedną lub drugą postacią graficzną tego liczebnika. Obie te formy mogą być zawsze używane narówni jako liczebnikowe określenia rzeczowników.

Uważamy za konieczne zaznaczyć, że w układzie programu w pewnych wypadkach łączą się z sobą postulaty z dziedziny podanego materjału ortograficznego z tem, co jest podane jako przedmiot ćwiczeń w związku z czytaniem, mówieniem i pisaniem, a więc ćwiczeń o charakterze gramatycznym. Tak więc np. w materjale ortograficznym, przeznaczonym dla kursu A zaznaczona jest sprawa pisowni końcówek czasowników **ę, em, am, emy, imy, ą** i końcówek imiesłowu zaprzeszłego: **-łszy** (po spółgłosce) i **-wszy** po samogłosce. Następnie wysuwa się potrzebę stosowania ćwiczeń na pięć postaci zakończeń bezokolicznika (yć, eć, ić, ć, c). Uwzględnia się również zagadnienie łącznego i rozłącznego pisania przysłówków, przedrostków i cząstek: **no, że, li, by**, które mają charakter znaczeniowy.

W kursie B podkreślona jest kwestja wagi gramatyczno-pisowniowej, jak pisownia końcówek narzędnika (**em, ym, emi, ymi**), a nadto pisownia cząstki **szy** (przeważnie w stopniu wyższym i najwyższym przymiotników). W programie kursu C chodzi o najważniejsze przypadki pisowni poszczególnych form

deklinacji rzeczowników (np. końcówki ą i om, ę i e, i, ij i t. p.). Zagadnienie pisowni końcówek narzędnika liczby pojedyńczej i mnogiej rozszerza się tu od przymiotników na zaimki i liczebniki. Pisownia początkowych cząstek wyrazów: s, z, ś, ź uwzględnia przejawy typowe połączeń tych cząstek znaczeniowych z wyrazami, np. scedzić (w odróżnieniu od częstotliwego cedzić), zżycie się (zmiana znaczenia w porównaniu z wyrazem życie), ściemnieć, zdziwić się (w wymowie: ździwić się).

Nakoniec poświęćmy poza pisownią słówko znakom przestankowym. W tej dziedzinie zagadnień jest wprost zasadą, by traktować sprawę w ramach nauki o zdaniu. Pomijając takie pewniki jak stosowanie kropki, uświadamiane dzieciom już w klasie pierwszej, zwracamy uwagę na to, by realizować postulat, wysunięty w materjale ortograficznym, przeznaczonym dla kursu B, a mianowicie podawać wiadomości o znakach przestankowych przy rozbiorze zdań rozwiniętych. Za punkt wyjścia wziąć tu musimy oddzielanie przecinkiem podobnych części zdania rozwiniętego. Np.: Szedł biedny starzec wychudły, blady, na twarzy zmarszczki, starości ślady. (St. Jachowicz). Również w zdaniach złożonych części składowe, a więc zdania pojedyńcze współrzędne, oddzielone są przecinkiem. Słowa zwrotu (wołacze), będące poza nawiasem zdania, oddzielone są również przecinkiem. Przy wyliczaniu przedmiotów mamy do czynienia z podobnemi częściami zdania, które oddziela się przecinkiem. To byłyby przypadki najczęstsze, a zatem nadające się do utrwalenia przy konsekwentnem na to zwracaniu uwagi.

Podkreślić tu należy tę prawdę, że nigdzie tak jak w dziedzinie ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych częste i świadomie uprawiane ćwiczenia, w ilości zgóry uplanowanej, dają wyniki, które uważać można za poważną zdobycz, którą wynosi dziecko ze szkoły po to, by w życiu mieć z tego pożytek.

Teofil Szczerba

GŁOSY Z TERENU

OD REDAKCJI

Prace Ministerstwa W. R. i O. P. nad programami szkół I i II stopnia dobiegają końca. Z początkiem roku szkolnego 1936/37 nauczycielstwo tych szkół otrzyma w ustalonej ostatecznie postaci osobne programy, zawierające określenia zadań organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych oraz odpowiednie podręczniki, rozwijające ich zasadnicze założenia. Dalsza praca realizacyjna zależeć już będzie od dobrej woli i wysiłków samych nauczycieli, a przedewszystkiem od przezwyciężenia licznych trudności, z któremi musi borykać się dzisiejsza szkoła wiejska. Chcąc bliżej zobrazować całokształt tych wielkich kłopotów, umieszczamy poniżej kilka głosów, jakie Redakcja „Pracy w Klasach Łączonych" otrzymała z poszczególnych ośrodków i środowisk nauczycielskich

w związku z rozesłaną niedawno ankietą, dotyczącą całości programów szkół I i II stopnia.

Pomijając pytania, dotyczące ściśle materjału nauczania (dobór, ilość, układ i t. p.), ankieta obejmowała m. in. takie pytania jak:

1. Czy projekt programu jest swoiście przystosowany do całokształtu warunków wsi i dziecka wiejskiego? Które momenty programowe świadczą o tej odrębności a których brak?
2. Czy dział pomocy naukowych wogóle a w szczególności w związku z nauką cichą jest dostatecznie wyodrębniony i właściwie rozwinięty?
3. Czy są możliwe i czy mogą być dostatecznie produktywne w danych (wiejskich) realnych warunkach prace domowe ucznia?
4. Czy uwydatnia się należycie w projekcie programu organizacja pracy w klasach łączonych?

Podajemy powyższe pytania do ogólnej wiadomości nauczycielstwa, gdyż dotyczą one zagadnień, jak najściślej związanych z warsztatem naszej codziennej pracy. Chcielibyśmy zarazem uwzględnić je szerzej w planie pracy redakcyjnej na rok wydawniczy 1936/37, zachowując jednocześnie na stałe rubrykę „Głosów z terenu".

Należy jeszcze zaznaczyć, że ankieta nie dała spodziewanych wyników ilościowych i jakościowych. Z materjału zebranego dotychczas można wyprowadzić zaledwie kilka wniosków natury ogólnej, mianowicie:

Programy szkół powszechnych I i II stopnia (materjał naukowy, metody nauczania, organizacja pracy i t. d.) mogą być dostatecznie produktywne tylko w pewnych realnych warunkach. Przyczem we wszystkich wypowiedziach wysuwa się na czoło moment ekonomiczny (pomoce naukowe, podręczniki, narzędzia, sale, boiska, przybory uczniowie i t. p.), potem organizacyjne (klasy łączone), słaba frekwencja (wyższe roczniki), wreszcie ściśle lokalne. Stosunek krytyczny odpowiadających na ankietę charakteryzuje naprzykład zbyt może dosadnie wypowiedź następującą: „Poco wogóle dawać program zajęć praktycznych! Najpierw stworzyć właściwe warunki pracy w szkole a potem dopiero program". Naogół stanowisko uczących w szkołach niskozorganizowanych jest bardziej pesymistyczne, niż uczących w szkołach wyższego stopnia organizacyjnego. Oto wiązka myśli; zaczerpniętych z terenu [1]).

I.

Uwagi ogólne. Pracuję w szkole 1-klasowej, dlatego zająłem się jedynie materjałem dla szkół o 1 nauczycielu i to nie wszystkiemi; wprawdzie sytuacja moja zmusza mię do uczenia wszystkich przedmiotów, jednak trudno być uniwersalnym.

I tak uderza przeładowanie materjałem nauczania niektórych przedmiotów, jak zwłaszcza historja, rachunki, geografja! Czy takie postawienie sprawy nie prowadzi na drogi materjalizmu dydaktycznego? I jakie wyjście ma wybrać nauczyciel, któryby chciał sumiennie wywiązać się z nałożonych nań obowiązków! Miarą dobroci programów nie może być w żadnym wypadku skala wymagań, przez nie stosowana, lecz jak największe uwzględnienie warunków życiowych,

---

[1]) Redakcja nie podziela stanowiska zajmowanego przez niektórych kolegów, podajemy jednak ich głosy bez zmian, otwierając równocześnie dyskusje nad temi zagadnieniami.

tak ciągle zmiennych; w przeciwnym razie programy będą sobie, a szkoła i nauczycielstwo sobie. Weźmy pod uwagę tylko jeden odcinek z życia szkolnego, najbardziej realny i konkretny problem pomocy naukowych! Bez nich żaden przedmiot nie obejdzie się! Kto ma ich dostarczyć? Kto je wykona? Nauczyciel? A czy będzie miał czas po temu, i możliwości boć przecie z próżnego i Salomon nie naleje!
Inna rzecz, że obecne lata najmniej nadają się do wprowadzenia reform. Ale powie kto, że życie nie czeka! Zgoda! Ale też nasi reformatorzy winni byli wziąć pod uwagę katastrofalne, tak niby „dobrze nam znane" warunki szkół na wsi, bo te programy dla szkół wiejskich są pisane! Więc co pozostaje? Iść drogą najmniejszego oporu, wracać tam, skąd wyszła walka o nową szkołę, realizować w 100% metodę klasycznego werbalizmu.

Historja. Materjał nauczania historji dzieli się na 3 kursy stosownie do 3 roczników klasy IV-tej. Projekt przyjmuje więc pełny 7-letni obowiązek uczęszczania do szkoły a jako górną granicę wieku szkolnego 14 rok życia; w takiem założeniu projekt prezentuje się jako pewna skończona całość. Inaczej jednak będzie wyglądał ten program, przyłożony do ram prawdy życiowej t. zw. jednoklasówki. Z praktyki wiemy, jak przedstawia się frekwencja VI i VII rocznika klasy IV-tej, nie tu miejsce rozwodzić się nad przyczynami tego zjawiska, jest ich wiele — by nawiasem tylko wspomnieć znany brak rąk roboczych w domu wiejskim, bieda, a w związku z tem oddawanie dzieci „na służbę" i t. p. Chyba tem wytłumaczyć trzeba, że Inspektoraty poleciły dwa lata temu przyjmować do szkół dzieci do lat 13. — Faktem jest, że % dzieci najwyższych roczników jest znikomy, o ile wogóle figuruje; w tych warunkach gros młodzieży będzie korzystać z historji tylko przez rok, rzadko przez dwa lata. W związku z tem nasuwa się pytanie, jak korzystać z poszczególnych kursów — pożądanem byłoby wprowadzenie cykliczności częściowej, zwłaszcza o ile chodzi o część II t. j. wiadomości obywatelskie; należałoby tu położyć nacisk na stronę gospodarczą i samorządową.

Szczegółowe uwagi nasuwają się następujące:

1) ilość dat jest mimo wszystko za wielka — 20 dat! ile z nich wyniesie młodzież ze szkoły? 2) ciche zajęcia i pomoce naukowe; projekt stawia na pierwszem miejscu podręcznik. Jak będzie się przedstawiać sprawa zakupu podręczników co roku nowych przez trzy lata? Z podręcznikiem też związane będą mapki, ryciny i t. p., na które projekt się powołuje. To zresztą rzeczy znane i realizowane, jednak trudności cichej pracy nie rozwiązywały — pozostaje forma piśmienna ekspresji, rysunki i wycieczki, ale te w skromnym zakresie. 3) Kwestja doboru materjału. Jak na lata 10—12 (klasa IV) uważam pewne pojęcia — za trudne, np. z wiadomości obywatelskich ustawy, rozporządzenia, zarządzenia, wprowadzą chaos w umysły dziecięce. Pewnikiem jest już dzisiaj, że szkoła naszej młodzieży nie wychowa państwowo, lecz winna dać i daje zadatki uczuciowe, związać uczuciowo ją ze środowiskiem, które jest dla większości całą „Ojczyzną" i poza którego granice najczęściej nie wychodzi.

Arytmetyka z geometrją. Najwięcej wątpliwości nasuwają klasy III i IV. Materjał na kl. III i w związku z tem wyniki nie przedstawiają realnych możliwości ich wykonania w szkole o 1 nauczycielu.
Więc najpierw metody nauczania i zakres materjału. Dzieci III-go rocznika

kl. III-ej mają utrwalić materjał do 100, poznać 4 działania w zakresie 1000 pamięciowo i metody działań piśmienne, tylko że „nacisk" ma raz być mniejszy (kurs A), raz znowu większy (kurs B) — i to wszystko z umiejętnością stosowania nabytych wiadomości w życiu. Wydaje się narazie, że ten materjał przerabiamy przez dwa lata, gdyż co roku mamy nowy kontygent dzieci, z któremi musimy cofać się do kl. II-ej. — Jak rozumieć „nacisk" raz na pamięć, raz na pismo; uważam, że albo uczyć i nauczyć, albo nie wspominać o niczem, bo tylko strata czasu stąd wynika. — Wreszcie jak można zaczynać, w kursie B z „pierwszorocznymi" od działań piśmiennych, skoro się jeszcze nie opanowało materjału pamięciowo.
Czy dlatego, żeby w kl. IV wyczerpać materjał do miljona, mamy „po łebkach" traktować najbardziej życiowy zakres— do 1000 — który zasługuje na specjalne uwzględnienie? A jakże nad nim się zatrzymać, gdy czas leci, a materjał czeka! Wskazane przez projekt sposoby zatrudniania młodzieży drugorocznej w danej klasie (III lub IV) nie wytrzymują krytyki — bo jakże zadawać naraz te tematy i jak je kontrolować — takie różnicowanie w obrębie tej samej klasy musi doprowadzić do chaosu, chyba że nauczyciel będzie się troił lub dwoił!

Mniej więcej to samo — mutatis mutendis — możnaby powiedzieć o klasie IV (rocznikach V, VI, VII).

Non multa sed multum — chciałoby się powiedzieć. Biegłość w czterech działaniach liczbami całkowitemi do miljona, do tego ułamki zwyczajne i dziesiętne i olbrzymi, naprawdę olbrzymi materjał z geometrji! Znowu powtórzę to, co przy kl. III — na ten materjał przeznacza się trzy lata nauczania, lecz wyniki nigdy nie będą odpowiadały założeniom, gdyż rocznik 7 i 6-ty prawie nie istnieje i zamiast ugruntować materjał, będziemy śpieszyć się z wyczerpaniem!
Trzeba dodać, że tego rodzaju przedmiot jak arytmetyka w największym bodaj stopniu zależeć będzie od stopnia wyposażenia szkoły w pomoce naukowe i od „wyprawki" każdego ucznia — kiedy to będzie zrealizowane?
Wkońcu uwaga, by projekty uzgodniły terminologję arytmetyka czy matematyka!

Zajęcia praktyczne. Mimo wielkich walorów, jakie tkwią w zaj. prakt., musimy krytycznie ustosunkować się do organizacji pracy w szkołach 1 klasowych. Przeznaczona jest 1 godz. tygodniowo na 2 przedmioty (rys. i zaj. prakt.) i na 2 klasy I i II, efektywnie daje to 12 minut na każdy oddział i przedmiot.

Nielada to zadanie, organizować w tych warunkach pracę na którą trzeba mieć stale — zwłaszcza w niższych klasach — zwróconą uwagę — do tego dodajmy brak wszelkich już nie pomocy, lecz narzędzi, których wymaga projekt; wprawdzie nie dzieci mają je przynosić, lecz szkoła ma dostarczyć, ale za czyje fundusze? Czy przy restrykcjach budżetowych, jakie na szkole przeprowadzają samody, jest to możliwe?; na dzieci też liczyć nie możemy, że przyniosą te kasztany, głogi i t. p., bo nie wszędzie są i na nich nauka oprzeć się nie może. Dojdziemy do tego, że program nie będzie realizowany! Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego są inaczej ujęte dla szkół o 1 nauczyc., inaczej o 2. Tutaj przeciwny jestem takiemu różnicowaniu, gdyż sprawy tak ważne mogą i dla

l klas mieć szerszy nieco zakres. Na specjalne wyróżnienie zasługuje sprawa kwalifikacyj i przygotowania technicznego nauczycieli. Ilu z nich ma przygotowanie takie, by mogli prowadzić zaj. prakt. w myśl wskazań programu, jak mężczyźni będą prowadzić szycie? Wprzód dla nich trzeba zorganizować kursy z tych przedmiotów. Wprawdzie projekt przewiduje wypadek, że szkoła nie posiada warsztatu — bo tak to trzeba nazwać — ale na to miejsce żąda wikliny, rogożyny, wreszcie sznurka, ale za co je nabywać?!

Nie wszędzie można je otrzymać, dziatwa z domów, zwłaszcza biedniejszych nie przyniesie. — Na omówienie bliższe zasługuje też ogródek szkolny. — Władze szkolne żądają obowiązkowo ogródka przy szkole, projekt stawia tę kwestję niejasno. Na ochotnicze utrzymywanie ogródka przez dzieci trudno liczyć — nie jest też sprecyzowana bliżej łączność ogródka z nauką przyrody? Należałoby to bliżej określić. B. M.

II.

Arytmetyka w szkole II stopnia. Bardzo niefortunny jest podział arytmetyki na cykle w klasach, gdzie uczą się 2 roczniki.

W arytmetyce muszą się zazębiać wiadomości jednego działu o dział poprzedni. Arytmetyka, jak żaden inny przedmiot, nadaje się do wypracowań samodzielnych, więc w takich klasach każdy rocznik powinien mieć własny program i własny podręcznik. Nawet w szkołach I stopnia, gdzie w klasie jest 5 roczników (kl. III i IV), a w każdym roczniku około 10 dzieci, to i tam każdy rocznik powinien mieć własny program i oddzielny podręcznik. Każdy rocznik stanowi kółko samokształceniowe i opracowuje materjał przeważnie cicho, a nauczyciel idzie od kółka do kółka, pomaga, tłumaczy, podciąga.

Ułamki zwyczajne a dziesiętne. Program kładzie dość wielki nacisk na ułamki zwyczajne a zbyt mało uwagi poświęca ułamkom dziesiętnym. Gdzie dziś w życiu spotykamy się z ułamkami zwyczajnemi? Nawet na butelce spirytusu mamy 0,5 l albo 0,25 l zamiast dawnego $\frac{1}{2}$ l lub $\frac{1}{4}$ l. Sztofy — pudy — łuty, które wymagały znajomości działań ułamków zwyczajnych — zginęły bezpowrotnie. Papier składają po dziesięć arkuszy, zapałki pakują dziesiątkami, jaja sprzedają na sztuki albo na wagę, morgów, prętów, sążni i łokci już niema, więc nie można brać $^{8}/_{300}$, $^{3}/_{12}$, $^{2}/_{24}$ części tego, czego już niema.

Jak więc stosować ułamki zwyczajne do zagadnień z życia praktycznego? Mojem zdaniem, z ułamków wystarczy tyle wiadomości, jeżeli uczeń wie, że $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$, że $\frac{1}{2} = 1 : 2 = 0{,}5$, że $^{8}/_{300} = 8 : 300 = 0{,}0266$. Zadanie: 17 robotników pracuje, zarabiając dziennie po $3\frac{1}{2}$ zł. Ile zarobią za $1\frac{1}{2}$ tygodnia?

$$17 \times 3{,}50 \text{ zł} = 59{,}50 \text{ zł} \times 9 \text{ (dni)} = 535{,}50 \text{ zł}$$

Arytmetyka w szkole I stopnia. W ostatnich dniach kupiłem projekty programów I stopnia więc i o nich parę słów napiszę.

Spotykam w projekcie programu takie wyrażenie: „częściowo cykliczny" — materjał jednak powtarza się, zatem zbyteczne określenie „cykliczne".

Str. 41 wiersz 18 (kl. IV) „od czasu do czasu wyróżniać w niej dwie grupy". Od czasu do czasu, t. zn. dorywczo. Jak wygląda praca dorywcza? Czy nie lepiej uformować stałe grupy?

Dziecko, które przyszło do III kl jako rocznik 3-ci w tym roku kiedy przerabia się kurs III-B, będzie przerabiało dzielenie o dzielniku trzycyfrowym, a w następnym roku, jako rocznik 4-ty, będzie przerabiało dzielenie o dzielniku jednocyfrowym a tylko dorywczo „od czasu do czasu” będzie uformowana grupa „starsza”.
Jeżeli w kl. III kurs B. wprowadzono działanie na liczbach dwumianowanych, to w klasie IV (rocznik 5-ty) z powodzeniem możnaby prowadzić działania na liczbach dziesiętnych i podtrzymać to działanie na roczniku 6-tym i 7-mym. Dzieci zżyją się z działaniem liczb dziesiętnych a dla roczników 5, 6 i 7 należałoby dobierać tylko odpowiednie działy.
Np. rocznik 5-ty. Przeważać powinno kupno i sprzedaż zboża, jarzyn, owoców, pola (powierzchnia pola), drobiu, manufaktury.
Rocznik 6-ty. Ciężary gatunkowe zbóż, drzewa, metali i niektórych minerałów, kosztorysy budowli i robót ziemnych.
Rocznik 7-my. Spółdzielczość, kalkulacja w nakładaniu ceny towarów, koszta przewozów kolejowych, % — kasy pożyczkowo-oszczędnościowe. Mleczarstwo i hodowla.

Wyniki nauczania powinny być znacznie niższe, ale niech 30% uczniów opanuje ten materjał, jaki powinien znać każdy drobny rolnik o nowoczesnych poglądach.

Uważam za paradoks to, że dziecko z rocznika 5-go po przerobieniu ułamków dziesiętnych, powierzchni koła i objętości walca w kl. IV (kurs C) ma przerabiać na roczniku 6-tym w kl. IV (kurs A) — pole prostokąta i działania na liczbach całkowitych.

Jak wytłumaczyć dziecku obliczanie powierzchni koła, jeżeli powierzchnię trójkąta będzie uczyło się obliczać dopiero za 2 lata, t. j. w kl. IV kurs B.
Należałoby przewidzieć i taki wypadek, że dziecko z rocznika 6-go będzie przerabiało (drugi raz) arytmetykę z rocznikiem 5-tym. **A. B.**

III.

Trudności nauczyciela na wsi. Przeprowadziłem korespondencję z kolegami uczącymi na wsi, aby własne jednostkowe doświadczenie zestawić z innemi i porównać. Nie była to żadna ankieta, lecz zwykły, szczery list ujmujący najistotniejsze trudności. Jest źle i to bardzo źle — oto ogólny sąd, dający się wyprowadzić z tych wynurzeń. Twierdzą nadto ci, co pracowali przedtem w mieście, że warunki wyposażenia szkoły, warunki nauczania i wychowania są dużo gorsze niż w mieście. Jedynem zjawiskiem dodatniem w stosunku do miasta jest karniejszy, „usłuchańszy” element dzieci wiejskich. Jest tych, poruszonych w listach, tyle spraw, że nie sposób je tu omówić. Oto drobna ilustracja, budząca odrazę ze względu na moment moralny: „tutaj budują studnie od 2 lat, dach reperują tak samo, chociaż leci do klasy i mieszkania..., pan sekretarz (gminy — przypisek mój) chce, żeby mu się kłaniać, fundować, albo żeby ludzie zrobili taniej niż preliminowano, a co zrobi z oszczędnościami? — nie wiadomo”. Albo sprawa odmienna — nawiązując do znanego zbawiennego projektu, ucinającego kryzys szkolny oraz wzmiankując replikę, jaką przeczytał w Gazecie Polskiej, kolega pisze: „Zapraszamy tych panów do siebie, niech zamieszkają w naszych izdebkach przez tydzień, niech posiedzą w klasie przez

kilka godzin, niech „ściągną" pięciogroszowe składki — napewno odjadą oduczeni od tych „realnych" pomysłów".

Nie miejsce tu jednak na te sprawy. Zbierzmy z wynurzeń te zagadnienia, które dotyczą spraw wychowawczych i ściśle szkolnych.

Oto jedną z najważniejszych bolączek jest **osamotnienie kulturalne nauczyciela na wsi.** „Najbliższy inteligent mieszka 40 km. odemnie. Nie ciężki los materjalny, nie utrudzenie w klasie, lecz brak człowieka, do którego możnaby odezwać się, słów kulturalnych kilka zamienić — najwięcej mi dokucza". Nie dziw, że w takich warunkach nauczyciel chłopieje, choć nie zawsze tak bywa, czasem w odosobnieniu kulturalnem zamyka się w sobie i cierpi, żądny ożywczego wpływu kultury, która go podczas ferji jedynie odświeży. Jednym z czynników tego osamotnienia kulturalnego jest trudność sprowadzania książek beletrystycznych, pedagogicznych, naukowych. Sprowadzanie jaknajtańsze książek na wieś — oto droga wiodąca ku poprawie w tej dziedzinie. Władze szkolne mogłyby temu zaradzić, wyjednując minimalne opłaty za przesyłkę książek nauczycielom na wsi. Wszak przy ogromnej żądzy wiedzy, żądzy kultury, wysokie opłaty pocztowe, duży zastaw i abonament uniemożliwiają nauczycielowi na wsi sprowadzenie z miasta książki. A może jakaś wielka firma wydawnicza, zadowalając się skromnym dochodem, taką tanią wysyłkę książek zorganizuje? Jest to zagadnienie ogromnej wagi i wymaga pomocy zzewnątrz, gdyż nikt nie może żądać nawet wydatku 10 zł. na wypożyczanie książek ze skromnych poborów nauczyciela.

Drugim momentem tego osamotnienia jest **brak instruowania zawodowego.** Rzecz niezmiernie charakterystyczna, że gdy nauczycielstwo w mieście zwłaszcza wielkiem, narzeka na wielką ilość wizytacyj inspektorów, instruktorów i wizytatorów [2]), to koledzy z głębokiej wsi żalą się na to, że „od dwóch lat nie widziałem u siebie inspektora". Otóż to, widać już na tym przykładzie, jak ciężko li tylko dojechać do szkoły na wsi. To też nauczyciel na wsi chętnie widzi inspektora, ale cóż, przyjeżdża on pod koniec roku szkolnego, gdy drogi są suche, pola i łąki pachnące, przyjeżdża „sprawdzić wyniki". Słusznem jest życzenie, aby inspektor przyjeżdżał wczesną jesienią, aby **„pokazał, jak prowadzić lekcję, aby był instruktorem, lepszym fachowcem odemnie".** To narzekanie na brak instruowania zawodowego odczuwa się powszechnie nie tylko na wsi. Ale na wsi w szkole I-go stopnia nauczyciel nie ma kierownika, którzyby go instruował, jest sam, kompletnie sam. Postulat, który od nauczyciela wogóle, a zwłaszcza nauczyciela na wsi, wychodzi, jest następujący: niechaj panowie inspektorzy prowadzą pokazowe lekcje, niechaj to czynią panowie instruktorzy, niechaj siedzą w szkole na wsi dni kilka i **poznawszy warunki,** udzielą autorytatywnych rad i wskazań. Trzeci czynnik — to **brak w programach polskiego radja spraw nauczycielskich.** Minęły te lata, w których były cykle odczytów dla nauczycieli. Stały odcinek nauczycielski, ze szczególnem uwzględnieniem szkoły na wsi, wprowadzony do programu Polskiego Radja — może się znacznie przyczynić do zaspokojenia głodu wiedzy nauczyciela na wsi, do

---

[2]) Por. „Praca Szkolna" Nr. 7, 1936 r.: St. Wiącek — „Dokąd idziemy", str. 196 punkt 5. Czytając postulat kolegi St. Wiącka: „Ilość wizytacyj, lustracyj i hospitacyj trzeba stanowczo ograniczyć" — trzeba dodać: „w mieście" i zawołać: panowie inspektorzy, instruktorzy, wizytatorzy kuratoryjni i ministerjalni frontem do szkoły na wsi, tam was czekają, tam jedźcie, instruujcie, a nie tylko sprawdzajcie!

zmniejszenia jego osamotnienia kulturalnego wogóle, a zawodowego w szczególności. Wreszcie **wakacyjne kursy dla nauczycieli szkół wiejskich**, poświęcone socjologji wsi, folklorowi, pracy w klasach łączonych — mogą przyczynić się w dużej mierze do podniesienia zawodowego nauczyciela. Dotąd kursy poświęcone zagadnieniu nauki cichej, pracy w klasach łączonych, były wielką rzadkością. W związku z nowemi programami szkół I-go i II-go stopnia powstaje paląca konieczność zorganizowania w nadchodzące wakacje szeregu kursów, omawiających nowe programy (które lada miesiąc staną się obowiązującemi), problemy nauki cichej, roli szkoły powszechnej na wsi i t. p.

Te oto czynniki mogą stan osamotnienia kulturalnego nauczyciela na wsi zmniejszyć. W miarę zmniejszenia się tego osamotnienia — rzecz prosta — wpływ osobowości nauczyciela na szkołę zwiększy się, wiadomo bowiem, że w żadnym zawodzie wewnętrzny stan człowieka nie wywiera tak przemożnego wpływu na powodzenie i wartość pracy, jak w zawodzie nauczycielskim. Stąd pewnik, że zaradzając osamotnieniu kulturalnemu nauczyciela na wsi, tem samem podnosimy poziom wychowawczy i naukowy szkoły. Kończąc tę sprawę, dodam na marginesie postulatu kilkudniowego instruowania przez inspektorów i instruktorów nauczyciela w szkole wiejskiej, że takie dłuższe poznanie warunków pracy, metod, spotykanych pomysłów dydaktycznych — jest jedyną drogą pogłębienia, przeszczepienia na inne tereny wartościowych pomysłów i urealnienia pracy szkolnej na wsi. Jak dotąd, „wymagania", stawiane nauczycielowi, rodziły się „u góry", gdy tymczasem „doły", realizując te wymagania, nie dochodziły do głosu. W terenie leżą ogromne skarby doświadczeń metodycznych, a jednem z najpiękniejszych zadań instruktorów będzie zebranie tych wartości, usystematyzowanie i przeszczepianie na nowe miejsca.

Sprawa pomocy naukowych dla szkoły na wsi. „Najwięcej kłopotu sprawia geografja, gdyż instrukcja poleca oglądanie ilustracyj, pocztówek na zajęciach szkolnych, ale nauczyciel musi je stworzyć. Mam trochę Ilustracji Szkolnej, ale to wszystko mało, bo i tak za własne pieniądze kupiłem". Niektóre Kuratorja zapoczątkowały współpracę szkół wysoko zorganizowanych ze szkołami niżej zorganizowanemi, polegającą na wykonywaniu przez dzieci szkół 7-klasowych pomocy naukowych i wysyłaniu ich do szkół I-go stopnia. Jest to droga właściwa i dobra, ale nie we wszystkich Kuratorjach realizowana i po drugie, nierozwiązująca całości zagadnienia. Nawet w szkole wysokozorganizowanej, posiadającej pracownie do zajęć ręcznych, nie da się wykonać wszystkich pomocy, tem więcej, że najniezbędniejszą pomocą, której brak na wsi odczuwa się powszechnie, to **bibljoteka szkolna**. Stoimy tu przed niezmiernie poważnem zagadnieniem, aktualniejszem nawet niż owa projektowana, tyle burzy wywołująca i obecnie pogrążona w niepamięci ustawa bibljoteczna. Ta sprawa wymaga więc szerokiej akcji, jaknajtańszych wydawnictw dla szkół, szczególnie wydawnictw dostosowanych do potrzeb dzieci wiejskich, tylko w ten sposób — masowy, tani, uwzględniający charakter wsi — zorganizowana bibljoteka szkolna stanie się pierwszą i najważniejszą pomocą nauczyciela szkoły I i II-go stopnia. Statut publicznych szkół powszechnych mówi wyraźnie o pomocach i środkach naukowych. Realizacja masowego zaopatrzenia szkół w tanie środki naukowe nastąpić może również przez powstanie „Instytutu Pomocy Naukowych", o którym w swej książce mówi K. Greb. Czy Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych nie mogłoby rozszerzyć swoich agend i tę akcję podjąć?

Nauka w klasach łączonych sprawia moim korespondentom dużo trudności. Jeden z nich widzi ten problem w dość ciemnych barwach: „Jedni piszą, inni czytają i tak nauczają wszyscy. Nawet przy wizytatorze na pokazowej lekcji w P., jak jeden oddział uczył się głośno, inny bezmyślnie przepisywał, a to przepisywanie nie miało związku z żadną lekcją. I było dobrze". Inny, pracujący na Kaszubach, pisze: „Pomyśl, jaką trzeba mieć rozbitą uwagę, by opanować obie klasy. Weźmy klasy III i IV — 5 roczników. Co za nierówny poziom przy wspólnych lekcjach, np. gimnastyce, śpiewie, zajęciach praktycznych". Są tu dwie istotne rzeczy: zdolność podzielności uwagi nauczyciela przy pracy w klasach łączonych oraz istotnie wielka trudność przy tych przedmiotach, które mają wspólną godzinę. Należałoby — sądzę — zagadnienie to, najzupełniej nieomówione, opracować: jak prowadzić gimnastykę w kl. III — IV dla pięciu roczników jednocześnie, jak uwzględnić w jednej lekcji różnice fizjologiczne dzieci od 9 lat do 14, podobnie przy śpiewie i zajęciach praktycznych. Zagadnienie tempa pracy klasy cicho pracującej również nasuwa poważne trudności, bo „w końcu lekcji głośnej, gdzie występuje najważniejsza chwila zebrania nowozdobytych wiadomości, gdzie właściwie widzieć się powinno wynik lekcji — akurat powstaje w klasie cichej hałas, bo wykończono już, co było do roboty, a trudno tak akurat wycelować". Cóż na to poradzić? Należy dawać takie tematy na zajęcia ciche, które mogą być automatycznie zwiększane lub zmniejszane, albo też dawać dodatkowe i nadprogramowe prace. W związku z pracą w klasach łączonych poruszono nadto następujące kwestje, któremi należałoby się zająć: jak rozsadzać klasy łączone obok siebie — w dwóch rzędach, czy jedna za drugą, jak używać tablicy przy lekcji głośnej, gdy i druga ma polecenia wypisane na tablicy, czy i jak stosować jednocześnie dwie tablice, jak izolować klasę pracującą cicho od klasy pracującej głośno, czy można starszej polecić na lekcji cichej przygotowanie na kartkach pytań, na które podczas pracy cichej odpowie klasa niższa (ciekawy pomysł), jak przeprowadzać powtórzenia materjału w klasach łączonych, jak organizować okres przygotowawczy dla klasy I w klasach łączonych, gdy dzieci klasy I-szej nie potrafią jeszcze pisać, jak wiązać tematy lekcji cichej z pracą domową ucznia i t. p.

Obok tych tematów, dotyczących nauki cichej-głośnej kilku korespondentów domaga się omówienia planu lekcyj w szkole o jednym nauczycielu, przyczem uwzględnić należałoby różne warjanty wymiaru godzin dla szkoły o jednym nauczycielu.

Na zakończenie dwa charakterystyczne fragmenty, świadczące o tem, że nauczyciel szkoły na wsi szuka rozwiązań, rozważa zagadnienia, że jest świadom swej roli i misji. „Wogóle doszedłem do wniosku, że nauka dwuletnia winna być w klasie I i II, a nie w III ani trzyletnia w IV, gdyż wiejskie dziecko zaczyna się rozwijać dopiero w klasie III lub IV, a w I i II to takie niemowy, że pierwszy rok nauki winien być rodzajem przedszkola". Fragment ten pobudza do myślenia, wykryć się w nim da owa trudność, przy nauce czytania tak wielka, że siedmioletnie dziecko wiejskie bardzo mało mówi, jest nieśmiałe, że wraz ze skąpem wypowiadaniem się analiza dźwiękowa wyrazów i zdań jest ogromnie utrudniona, że „inteligencja słowna" tego dziecka jest niska. A zatem jaknajwięcej zajęć praktycznych, nazywania rzeczy, rozmówek, wypowiadania się, ośmielania, pobudzania do ekspresji słownej. A oto drugi fragment, któ-

ry brzmi jak kadencja i którym zamkniemy to sprawozdanie, fragment prosto z serca wzięty i z trudu, który zdaje się być niedoceniony.

„Przestaliśmy wierzyć, że naszą pracę cenią, wiemy, że mimo szumnych frazesów i mdłych komplementów o naszym wysiłku, nikt na serjo nie bierze do serca oświaty powszechnej, nauczyciela traktują jak cierpiętnika, nad którym się ten i ów lituje, a szkoła coraz częściej czerpie fundusze z żebraniny. Czyż nie wiedzą, że w istocie, gdy mózgiem Państwa jest Rząd, to my tego Rządu dziesiątkami tysięcy zakończeń nerwowych, które regulują energje mas. Stanowimy siłę, możemy całe wsie i miasteczka poprzez szkołę i społeczną robotę ukształcić w imię naszych ideałów. I chyba dlatego, chcąc zgnieść ten nasz wpływ na masy, nie realizują budżetu szkoły, spychają oświatę w ciemny kąt. Tak jest, chociaż frazes o drugiem miejscu oświaty w „hierarchji potrzeb" ciągle się słyszy. Zakłamanie i tylko zakłamanie".

Tak mówią doły, owe zakończenia nerwowe Państwa. S. R.

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

Franciszek Dąbrowski: SPÓŁDZIELNIE UCZNIOWSKIE. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1936.

Pierwsze wydanie książki Dąbrowskiego o spółdzielniach uczniowskich ukazało się w r. 1925, a więc przeszło dziesięć lat temu. Od tego czasu pojawiła się niejedna praca teoretyczno - badawcza z tej dziedziny, a równocześnie wzmógł się ruch spółdzielczy na terenie szkół. Czynniki te skłoniły autora do ponownego podjęcia zagadnienia i rozbudowania go w ramach dzisiejszych możliwości, przyczem w pracy swej znalazł fachowych i doświadczonych pomocników. I tak, wizytator Min. W. R. i O. P., p. Lipa, opracował część IV-tą p. t. „Rachunkowość i biurowość", redaktor Bolesław Przegaliński — rozdziały, dotyczące spółdzielni uczniowskich zagranicą, p. Franc. Drattwa, instruktor spółdzielczości rolniczej nadesłał materjały, dotyczące szkolnych kas oszczędności, a p. Karol Hombold, instruktor spółdzielni księgarskich, dostarczył materjały, dotyczące praktycznej strony działalności księgarń. Ponadto szereg spółdzielni uczniowskich przysłało monografje swoich spółdzielni, statuty, regulaminy i t. d.

Książka Dąbrowskiego podzielona jest na cztery części. W pierwszej p. t. „Istota i zadania spółdzielni uczniowskiej", daje autor krótkie i syntetyczne ujęcie tego zagadnienia, popierając swoje tezy cytatami z dzieł teoretyków ruchu spółdzielczego. Jest to jakgdyby wstęp teoretyczny, którego autor nie rozbudowuje, zapewne dlatego, iż książka jego, jak to sam zaznacza w przedmowie do wydania I-go, ma charakter praktyczny, podręcznikowy.

Część II-ga p. t. „Spółdzielnie uczniowskie w praktyce" daje przegląd spółdzielni uczniowskich zagranicą oraz podaje sprawozdania z poszczególnych spółdzielni uczniowskich w Polsce.

Część III-cia p. t. „Sprawy gospodarcze i organizacyjne" oraz IV-ta „Rachunkowość i biurowość", przynoszą najważniejszy w tej książce materjał praktyczny, wskazówki co do organizacji spółdzielni, przykłady i wzory statutów i regulaminów, sposoby prowadzenia ksiąg i t. d.

Uzupełnia książkę bibljografja oraz spis oddziałów S. S. Społem i księgarń spółdzielczych.
Książka Dąbrowskiego stanowić będzie cenną pomoc dla wszystkich nauczycieli, związanych, lub choćby tylko zainteresowanych ruchem spółdzielczym na terenie szkół. Jakkolwiek zaś autor omawia organizację najbardziej rozbudowanego typu spółdzielni uczniowskich, to jednak w szeregu wskazówek i wzorów nietrudno znaleźć dane, dotyczące skromniejszych ram spółdzielni takiej, jaką najczęściej znajdujemy na terenie szkół powszechnych.

Dr. T. Cygowa i Mgr. H. Karmazyńska-Przewalska: NASZE ROŚLINY WIOSENNE. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1935.

Jakkolwiek temat kwiatów wiosennych jest już nieaktualny, to jednak warto poinformować krótko kolegów-nauczycieli o zjawieniu się na rynku księgarskim tej pożytecznej książeczki. Jest ona, jak zaznaczają autorki, opracowana zarówno dla nauczycieli, jak i dla młodzieży szkolnej. Celem tej pracy jest dostarczenie „faktycznego materjału, który nauczyciel mógłby przerobić z uczniami w czasie wiosennych wycieczek do lasu, na łąki i pola". Tak postawiony cel autorki osiągnęły. Układ książeczki jest prosty i jasny, opisy zwięzłe i treściwe. Krótka część pierwsza zawiera ogólną charakterystykę roślin wiosennych; w części drugiej znajdujemy szczegółowe opisy poszczególnych roślin. Każdy opis dzieli się jakgdyby na pewne działy, wyróżnione krótkim tytułem, jak np.: Stanowisko i rozmieszczenie. Kwiat. Zapylanie. Liście i owoce. Kłącza. Rozmnażanie wegetatywne. Ochrona. — Tego rodzaju układ niezmiernie ułatwia młodzieży poszukiwanie odpowiednich wiadomości i zachęci do korzystania z podręcznika, stanowiącego uzupełnienie wiadomości szkolnych. Na końcu książki znajdujemy słowniczek objaśniający trudniejsze terminy, użyte w tekście, bibljografję oraz spis łacińskich i polskich nazw roślin. M. W.

F. W. Foerster: WYCHOWANIE OBYWATELSKIE. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 320. Zł. 7.—.

Zagadnienie wychowania obywatelskiego nabrało u nas obecnie, jak wiadomo, szczególnie aktualnego znaczenia, podobnie zresztą, jak w wielu innych państwach. Po wybitnie narodowym kierunku w tej dziedzinie, zainicjowanym w dobie przedwojennej przez St. Szczepanowskiego, a reprezentowanym przez Zarzeckiego, Borowskiego i in., zagadnienie to przybrało w ostatnich latach postać wybitnie państwową, zgodną z ideologją ś. p. Marszałka Piłsudskiego. a sformułowaną przez ś. p. ministra Czerwińskiego, min. Janusza Jędrzejewicza i in.
O tem zagadnieniu właśnie traktuje wymienione w nagłówku dzieło Foerstera, które ukazuje się obecnie w drugiem, znacznie rozszerzonem wydaniu polskiem — w wybornym przekładzie i z wstępem D-ra J. Mirskiego.
Wielki pedagog omawia w niem wychowanie obywatelskie nader wszechstronnie, uwzględniając zarówno jego stronę narodową, jako też państwową i społeczną i dając w ten sposób najgłębsze bodaj jego ujęcie. Obok zasadniczych rozważań szczególną wartość przedstawiają praktyczne wskazania Foerstera, oparte na doskonałej znajomości psychiki młodzieży, oraz genjalnej pomysłowości i intuicji pedagogicznej.
Dzieło Foerstera winno znaleźć się w ręku wszystkich wychowawców.

Prof. Edmund Jankowski: OGRÓDEK MIŁOŚNIKA. Wydanie drugie powiększone, z 10 ilustracjami. Warszawa 1936. Zł. 1.50.

Autor, doświadczony i zasłużony Nestor naszego ogrodnictwa, gorąco zaleca zajęcie się ogródkami. Podaje wiele rad i wskazówek, jak nawet najskromniejszy ogródek zameinić na miłe i urocze miejsce wypoczynku, lub osiągnąć z niego nadspodziewane korzyści — zależnie od naszych zamiarów i zamiłowań czy potrzeb. Uczy jak się stać prawdziwym miłośnikiem roślin, jak badać i jakie wyprowadzać wnioski. Objaśnia różnorodne rodzaje ogródków i podaje ich plany w przystosowaniu do przeznaczenia i gleby. Drugie wydanie najlepiej świadczy, iż treść jest ciekawa i niewątpliwie potrafi zainteresować wszystkich, zwłaszcza właścicieli małych siedzib, wskazując jak tanim kosztem uzyskać piękny ogródek.

Jan Łebkowski: „KWIATY DOCHODOWE W GRUNCIE". Wydanie drugie z 23 rycinami. Warszawa 1936. zł. 1.50.

Autor, kierownik Zakładów Hodowli Kwiatów i Szkółek m. st. Warszawy wskazuje, jak przy najprostszych zabiegach hodowlanych z niewielkich nawet skrawków ziemi, otrzymać najkorzystniejsze wyniki. Celowo wyzyskany pod hodowlę kwiatów dochodowych teren może dać poważne korzyści, zwłaszcza pod miastami. Ukazanie się drugiego wydania książeczki, dowodzi o jej potrzebie, a głównie o wartościowej treści. Książka prócz ogólnych podaje wiadomości szczegółowe o kwiatach letnich, dwuletnich, wieloletnich, cebulkowych i napewno przyniesie korzyści każdemu zainteresowanemu czytelnikowi, nie wyłączając zawodowych ogrodników. **G.**

J. Motyka i T. Panycz: ROŚLINY LECZNICZE I PRZEMYSŁOWE W POLSCE. Opis, uprawa, zbiór, handel. Str. 334. Z atlasem o 152 rycinach. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa. Cena brosz. zł. 15.— w płótnie zł. 18.

Książka, opracowana na podstawach naukowych, daje m. in. wiele wskazówek, niezbędnych przy zakładaniu ogródków, zwłaszcza szkolnych. Treść jej uwzględnia specjalne wymagania biologiczne niemal 200 roślin. Dzięki temu może się przyczynić w znacznej mierze do racjonalnego zakładania i utrzymywania ogrodów szkolnych i zwiększyć ich wydajność.
Poza tem zawiera ona liczne wskazówki w sprawie zbierania ziół dziko rosnących, co nauczycielstwo może wykorzystać dla celów wychowawczych młodzieży, podnosząc jednocześnie tak kulturę, jak i stosunki gospodarcze wsi polskiej. **H.**

Herman Kloos: ERFAHRUNGEN UND VORSCHLÄGE AUS DER VERSUCHSARBEIT IN DER EINKLASSIGEN. Langensalza. Verlag von Julius Beltz. 1931. Str. 68.

Kloos przyjmuje podział roczników w jednoklasówce na „Grundschüle" — nasz szczebel pierwszy — i „Oberstufe", który odpowiadałby naszemu drugiemu i trzeciemu szczeblowi.
Następnie zastanawia się autor nad tem, którym rocznikom poświęcić ma nauczyciel więcej czasu: młodszym czy starszym. Według Kloos'a nie jest wskazane ze względów wychowawczych i psychologicznych poświęcać więcej czasu

opiece nad starszemi dziećmi, gdyż dzieci młodsze są w kontakcie z nauczycielem na lekcjach głośnych czytania i rachunków, a poza temi godzinami zajęte są pracą cichą, w której niewiele dać mogą z siebie i która do rozwoju psychiki dziecka niewiele wnosi, raczej męczy i nuży dzieci, zwłaszcza młodsze. Już od piątego rocznika dzieci są na tyle rozwinięte umysłowo, że potrafią się zdobyć na wysiłek samodzielny, co należałoby wyzyskać dla samokształcenia starszej dziatwy w jednoklasówkach.

Proponuje więc Kloos, by zdecydowaną większość godzin cichych przeznaczyć na naukę roczników 5, 6, 7 i 8, a rocznikom młodszym pozwolić się wypowiadać, łączyć je z nauczycielem przez mowę, uczyć je mówić.

Podział, jaki proponuje Kloos, może być zresztą i inny, można łączyć i inne roczniki, uzależnić to trzeba od rozwoju ogólnego i umysłowego uczniów.

Podstawą podziału pracy w jednoklasówce ma być dążenie do wyzyskania możliwości samokształceniowych starszych dzieci.

Zajęcia ciche nie powinny być przeszkodą w nauczaniu, owszem, mogą być wielce pomocne, ale należy je umiejętnie, planowo wyzyskać. Jeśli chodzi o samokształcenie na godzinach cichych w wyższych oddziałach jednoklasówek, w książce Kloos'a jest mowa tylko w godzinach niepodzielnych, nie uwzględnia autor natomiast jednostek półgodzinnych.

Ażeby praca samokształceniowa uczniów dała dobre wyniki, należy materjał podzielić po przemyśleniu na większe partje, któreby można przydzielać uczniom, przyczem uwzględnić tu trzeba skłonności i zainteresowania dzieci. Na lekcjach cichych dzieci mogłyby interesujący je materjał opracować w spokoju i skupieniu, dałoby to możność dużego indywidualizowania, nie miałoby charakteru przymusu. Jakież byłyby środki kontroli pracy dzieci? Otóż nauczyciel musi mieć księgę pracy, w której notuje przeglądane prace dzieci; może to robić podczas zajęć cichych starszych dzieci, zleciwszy dozór nad młodszemi któremuś ze starszych uczniów. Uczniowie powinni zgłaszać pytania co do kwestyj wątpliwych i niezrozumiałych, takie bowiem postępowanie zbliża ucznia do wychowawcy, ośmiela go, budzi jego zainteresowania, a samodzielność, jaką mu się zostawia, ma wielkie znaczenie pedagogiczne. Zdarzy się, że uczeń, zachęcony odkryciami poczynionemi samodzielnie, będzie się zgłaszał z pewnemi zapytaniami w godzinach pozaszkolnych, należy mu zatem służyć radą i pomocą. Warto pobudzać dzieci do wspólnego opracowania jakiegoś „dziełka pokazowego", któreby wykazywało istotne zainteresowania dzieci i ich uzdolnienia specjalne. Z „dziełka pokazowego" mają umieszczać notatki w zeszycie specjalnym, zeszycie pracy.

Dziecko może opracowywać to „dziełko" tylko poza godzinami obowiązującemi w szkole. Tworząc własną książkę, ceni ją, uczy się sądzić własną pracę, pogłębia swą wiedzę samodzielnie, wzrasta więc w niem zamiłowanie do przedmiotu i chęć do przyszłych czynów, może nawet wielkich.

Jeśli dziecko w powyżej opisany sposób przyzwyczai się do samodzielnego zdobywania wykształcenia i pozna środki pracy już w szkole, to można przypuszczać, że i po wyjściu z zakładu będzie nad sobą pracowało. Zaufanie, którem darzył uczeń nauczyciela-doradcę, będzie trwało i po ukończeniu szkoły. Zdarzy się, że dorosły młodzieniec będzie z rad i pomocy nauczyciela korzystał, związek duchowy tych ludzi będzie silny i miłe będą wzajemne spotkania. Praca tak pojęta daje możność poznania dziecku pracy wspólnej, pracy w spo-

łeczności, która polega na wzajemnej wymianie usług, nauczy się dziecko korzystać z czyichś usług i własną pracę komuś innemu poświęcać, zrozumie, że życie w społeczności polega na wzajemnej pomocy.

Przyjmując zasadę samokształcenia w czasie cichych zajęć starszych roczników, autor nie rezygnuje całkowicie z lekcji głośnej, owszem, stwierdza, że pewne omówienia muszą mieć miejsce. Dziecko musi mieć czas na wypowiedzi, bo to pobudza radość twórczą i zapala do pracy. Czas, w którym niższe oddziały będą miały zajęcia ciche, można wykorzystać na lekcje głośne klas wyższych. Omawia również autor sprawę należytego rozmieszczenia środków pracy, potrzebnych do nauki cichej, radzi, żeby były łatwo dostępne, przez co unika się niepotrzebnego hałasu i rozgardjaszu przy wyjmowaniu pomocy. Przechodzi w swych uwagach do planowego ustawienia czy zawieszenia szafek z pomocami, czego, jako mniej ważnego, nie powtarzam obszerniej.

Godne polecenia są rady o opiece nad bibljoteczką jednoklasówki i tworzeniu bibljoteki. Bibljoteczka powinna zawierać działy książek dostosowanych do przedmiotów nauczania. Porządek, wydawanie, wskazywanie kompletu i wypożyczanie egzemplarzy leży w rękach specjalisty danego przedmiotu, specjalisty-ucznia. Specjalista powinien szukać wśród młodszych swojego zastępcy i następcy. Celowo pomyślana praca w jednoklasówce musi mieć dobrą bibljoteczkę, bez niej praca samodzielna uczniów staje się fikcją. Dziełka w bibljoteczce powinny być dobrane starannie, nie mogą to być gotowe wyniki cudzej pracy, powinny to być opracowania, mogące zachęcić dzieci i stworzyć radość pracy samodzielnej.

Unikać należy również opracowań o treści nieciekawej, suchej, stawiającej dziecko przed zbyt trudnemi zagadkami. Treść książek bibljoteczki uczniowskiej musi być objętościowo niewielka, ograniczać się do tematów węższych, zamkniętych (monografje, biografje). Łatwo zrozumiała, przystępna zrozumieniu dzieci treść szybko je w rytm pracy wprowadzi i pozwoli na pracę przez zabawę, bo zajmująca zawartość tomiku będzie bawić i cieszyć młodocianego czytelnika. Komplet tomików powinien służyć zbiorowej pracy klasy jako pomoc przy prowadzeniu formy pracy odczytowej. Któreś z dzieci opracowuje jakiś referat i wygłasza go, będzie on wówczas cząstką przeżycia dziecięcego, próbą samodzielności, którą budzić należy. Niezmiernie ciekawe myśli i projekty poddaje Kloos w kwestji rozwiązania i usunięcia różnych przeszkód, wynikających z połączenia kilku oddziałów w jednej sali.

Wiadomem jest, że swobodne i beztroskie zachowanie się młodszych dzieci często przeszkadza pracy starszych uczniów, zdarza się również że jakaś żywsza lekcja głośna w oddziałach niższych odrywa starsze oddziały od ich pracy i zaczynają one brać udział w dyskusji młodszych kolegów. Otóż, żeby wzajemne przeszkadzanie oddziałów usunąć, proponuje Kloos podział klasy, która oczywiście musi być bardzo przestronna, na dwie części oszklonem przepierzeniem, któreby nie dopuszczało hałasów, idących z jednego oddziału do drugiego, a jednocześnie pozwalało obserwować nauczycielowi pracę uczniów.

W podobny sposób chce autor oddzielić od całości klasy kącik przeznaczony na roboty uczniów z drzewa, tektury i metalu. W tym osobnym zakątku miałyby stanąć warsztaty odpowiednie, na ścianach możnaby zawiesić półki z po-

trzebnemi do zajęć przyborami. Rzecz zrozumiała, że w tak pojętej jednoklasówce, szkole, której naczelnem zadaniem byłby rozwój istotnej, prawdziwej samodzielności ucznia, powinien być dostatek wszelkich pomocy naukowych do poszczególnych przedmiotów nauczania. Na tę sprawę kładzie Kloos znaczny nacisk.

J. R. Kamiński

PRZEGLĄD PRASY PEDAGOGICZNEJ

Do godnych uwagi prac zaliczyć musimy próbę określenia właściwości psychiki dziecka wiejskiego przez M. Grzywak Kaczyńską, J. Michałowską, Z. Narutowicz-Krassowską i H. Walawską („Oświata i Wychowanie", zeszyt 3, r. 1936). Temat ujęto w formę niejako szeregu luźnych artykulików, w których czytelnik, zwłaszcza nauczyciel-wychowawca, znajdzie wiele ciekawych myśli, mogących stać się cenną pomocą przy pracy realizacyjnej na wsi. Oto tytuły wyróżnionych zagadnień:

W części pierwszej: Odrębne czynniki kształcące psychikę wiejską. Kontakt z przyrodą, jako czynnik decydujący w kształtowaniu się psychiki wiejskiej. Wpływ pracy przy gospodarstwie na kształtowanie się psychiki wiejskiej. Odrębność umysłowości wiejskiej. Odrębność całokształtu struktury psychiki wiejskiej. Utylitaryzm wiejski. Sfera uczuciowo-dążeniowa wieśniaka. Braki dotychczasowej szkoły z punktu widzenia dziecka wiejskiego. Podatność na wpływy dziecka wiejskiego.

W części drugiej: Zadania szkoły wiejskiej. Celowe działanie, jako podstawowa zasada nauczania i wychowania. Oddziaływanie przez szkołę w kierunku ulepszania pracy i życia wiejskiego. Rozszerzenie kręgu wyobrażeń i pojęć oraz kręgu zainteresowań wsi. Kształcenie uczuć i wyobraźni. Rozkład zajęć w zależności od pór roku. Opieka nad dzieciństwem dzieci. Nauczyciel wiejski.

Z publikacyj pokrewnych, posiadających wszakże charakter bardziej monograficzny, wymienimy jeszcze artykuł D-ra K. Masłowskiego p. t.: Na marginesie książki „Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki" (Życie Szkolne, zeszyt 3, rok 1936), w którym autor podaje krótką charakterystykę środowiska i dziecka kujawskiego. Rozważania autora obejmują momenty następujące:

W odniesieniu do środowiska: położenie geograficzne, warunki gospodarcze, społeczne i kulturalne Kujaw włocławskich.

W odniesieniu do dziecka kujawskiego: cechy zewnętrzne sfery ruchowej, życie uczuciowe, cechy woli, cechy umysłowości i specjalne uzdolnienia, cechy nabyte przez oddziaływanie środowiska.

Również dydaktyka szkoły wiejskiej w ostatnich czasach bogaci się coraz większą liczbą prac o charakterze praktycznych monografij, dostosowanych do potrzeb i warunków szkolnictwa niżej zorganizowanego. W tym względzie godne są zanotowania dwie rzeczy:

1-o artykuł M. Szymczaka o „Wycieczkach w szkole pierwszego stopnia" („Przyjaciel Szkoły", Nr. 7, rok 1936),

2-o cykl artykułów, poświęconych sprawie racjonalnego prowadzenia nauki cichej według planu następującego: W. Kasprzyk — Aktywność ucznia w czasie nauki cichej („Przyjaciel Szkoły", Nr. 5, rok 1936), W. Kasprzyk — Zajęcia ciche w szkole posiadającej komplety, L. Janiszewski — Nauka cicha a rozwój psychiczny uczniów, M. Filipkowa — Indywidualizacja zajęć młodzieży szkolnej ze szczególnem zastosowaniem do zajęć cichych w szkołach niżej zor-

ganizowanych, St. Antoniak: Indywidualizowanie w nauce cichej („Przyjaciel Szkoły" Nr. 8, rok 1936).

Jeśli chodzi o treść szczegółowszą powyższego zestawienia, podamy jeszcze dla przykładu ważniejsze momenty rozważań wymienionych autorów, mianowicie: 1. Pomoce naukowe do prowadzenia nauki cichej. 2. Organizacja zajęć cichych w języku polskim. 3. Mówienie, czytanie i pisanie, zastosowane w zajęciach cichych. 4. Przygotowanie do pracy cichej. 5. Wpływ nauki cichej na wyobraźnię ucznia. 6. Walory wychowawcze nauki cichej. 7. Wyznaczanie tematów do prac cichych. 8. Rola „Płomyka", „Płomyczka" na zajęciach cichych. 9. Stosunek nauki cichej do systemu daltońskiego oraz nauczania pod kierunkiem. 10. Stosunek nauki cichej do różnych struktur psychicznych dzieci.

K. G.

OD REDAKCJI.

PSYCHOLOGJA CZY MAJSTERKA PSYCHOLOGICZNA?

W poprzednim numerze „Pracy w Klasach Łączonych" zamieściliśmy artykuł kol. K. Greba pod powyższym tytułem. W artykule tym została omówiona książka p. J. Kuchty p. t. „Psychologja dziecka wiejskiego". Kol. K. Greb z całą sumiennością przestudjował zarówno samą książkę jak i źródła, na których zostały oparte wywody d-ra Kuchty, dotyczące organizacji zajęć cichych. W wyniku tej żmudnej pracy, kol. K. Greb stwierdził, że:

1. Część pierwsza, obrazująca właściwości psychiczne dziecka wiejskiego, nie jest oparta na oryginalnych, samodzielnych badaniach d-ra Kuchty, jest natomiast kompilacją z prac autorów obcych, przeważnie niemieckich.

2. Sposób potraktowania zagadnienia przez d-ra Kuchtę:

a) budzi poważne zastrzeżenia, czemu dała wyraz krytyka, przeprowadzona przez wielu poważnych autorów,

b) czyni tę część książki nieprzydatną w pracy nauczyciela-praktyka.

3. Część druga książki nosi znamiona plagjatu z prac kilku autorów, d-r Kuchta bowiem „żywcem" przedrukowuje całe stronice ich prac lub zamieszcza paragrafy całych ustępów, ani nie wskazując źródeł, ani nie wydzielając zapożyczonych tekstów przy pomocy cudzysłowów, przeplata natomiast w ten sposób zapożyczone teksty obce swojemi własnemi zdaniami.

4. Bibljografja jest podana niedbale i zawiera pozycje fałszywe.

5. Pod względem formy książka jest napisana i wydana niechlujnie.

W odpowiedzi na te poważne zarzuty p. Kuchta — zamiast rzeczowej odpowiedzi, której można było oczekiwać na rzeczowe zarzuty — nadesłał podany niżej list otwarty. Drukujemy ten list, jako doskonałe pendant do zamieszczonej poprzednio recenzji.

Argumentacja p. Kuchty jest rozbrajająca, a powoływanie się na opinję prof. U. J. d-ra Szumana conajmniej niesmaczne: przecież prof. Szuman, polemizując

z p. Nowakowskim, nie twierdził, że praca d-ra Kuchty jest oryginalna, nie twierdził, że nie zawiera plagjatów.

Dr. Jan Kuchta
Dyr. P. C. B. P.[1]) Lwów.

L i s t o t w a r t y

jako odpowiedź P. Kazimierzowi Grebowi, nauczycielowi szkoły powszechnej w Warszawie.

W związku z Pańskiem oburzającem wystąpieniem w roli „recenzenta" mej pracy o „Psychologji dziecka wiejskiego-go" zawiadamiam Pana, iż **nie mogę polemizować ani dyskutować z Panem** na tematy psychologiczne dlatego, że **nie posiada Pan** w tej dziedzinie **dostatecznego naukowego przygotowania** i najmniejszego chociażby stopnia **naukowego z psychologji wychowawczej lub pedagogiki** (np. magistra psychologji, lub magistra pedag. przynajmniej). Dyskusja więc taka byłaby **bezcelowa** i bez rezultatów naukowych.

Zresztą w sprawie książki „Psychologja dziecka wiejskiego" wypowiedział się już najwybitniejszy współczesny polski znawca psychologji rozwoju duchowego młodzieży **Prof. U. J. Dr. Stefan S z u m a n** (Kraków), w „Czasie" nr. 43 z 13.II.1934 r. Kraków — **stając w jej obronie** i wykazując, że źródłem **wystąpień przeciw niej** nie jest ona sama tylko **cele uboczne.** Myślę, że wypowiedzenia się Prof. Dr. St. Szumana jest tak decydujące, że wszelkie **Pańskie** mylne zresztą „uważania" — niczego już więcej do jej treści wnieść nie mogą „naukowego"! Zresztą forma Pańskiego wystąpienia jest tak mało wybredna i kulturalna, a treść tak mało psychologicznie subtelna i nieprzyjęta w świecie naukowym, że najlepszą odpowiedzią było **wniesienie skargi sądowej** do **Prokuratury przeciw Panu i skierowanie sprawy** na taką właśnie drogę, — co w odpowiedzi na Pański **„naukowy"** występ uczyniłem.

(—) Dr. Jan Kuchta

L w ó w, dnia 17.IV.1936 r.

Z p. dr. Kuchtą na temat Jego listu dyskutować nie będziemy.

[1]) Państwowa Centralna Bibljoteka Pedagogiczna. Przypisek Redakcji.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
KAZIMIERZ STASZEWSKI
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

R E D A K C J A R Ę K O P I S Ó W N I E Z W R A C A